

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ
VE VZTAHU KE KULTURNĚ HISTORICKÉMU OBJEKTU**

THE SCOPE OF USE OF PROJECT TEACHING IN RELATION TO
CULTURAL - HISTORICAL INSTITUTION

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kargerová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Zuzana Oulíková

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 17. 3.2009

Podpis:

/
X

Velmi děkuji Mgr. Janě Kargerové, Ph. D. za odbornou pomoc, metodické vedení, cenné rady a nápady při zpracování mé diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na projektové vyučování na 1. stupni ZŠ a jeho využití při tvorbě výchovně-vzdělávacích programů pro hlubší spolupráci školy a kulturně-historické instituce. Má tři části. První se zabývá historií projektové výuky, transformací českého školství po roce 1989, diferenciací učiva a metodickými postupy, které je nutno změnit podle potřeb měnící se společnosti, názorů na žáka a jeho vzdělávání. Druhá část se věnuje projektové metodě. Záměrem třetí, praktické části je využití vzdělávacího potenciálu kulturně-historického objektu k tvorbě mimoškolních projektů pro děti 1. stupně ZŠ. Popsány jsou čtyři výukové programy vystavěné na hlavních myšlenkách projektové metody. Závěr práce se zaměřuje na hodnocení přínosu dětem i učitelům a na možnost prohloubení spolupráce a hledání vyhovujícího vztahu konkrétní instituce a školy, zda a jak učitelům může pomoci k plnění vzdělávacích obsahů plynoucích z kurikulárních dokumentů.

Klíčová slova: projektové vyučování, integrace, klíčové kompetence

Annotation

This Master's thesis is aimed at exploring the concept 'learning outside the classroom' (Project Teaching) for primary school grades one through five and its use in the creation of educational programs for deeper cooperation between schools and cultural-historical institutions. The work is divided into three parts. The first part deals with the history of this particular educational method, the transformation of Czech education since 1989, curriculum differentiation and methodological procedures which should be changed according to the needs of our changing society and its subsequent impact on pupils and their learning. The second part focuses on "learning outside the classroom" (Project Teaching). The aim of the third, practical section is to examine the educational potential of cultural-historical institutions in the formation of projects for children within the first five years of primary school. One of four training programmes based on the main concepts of "learning outside the classroom" (Project Teaching) is described. The conclusion of the work focuses on evaluating the contribution to children and teachers and the possibility of enhanced cooperation and the search for satisfactory relationships between specific institutions and schools focusing on whether and how it can help teachers fulfill the educational content arising from curriculum documents.

Keywords: project teaching, integration, key competence

Obsah

Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. TRANSFORMACE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ.....	10
1.1. Transformace českého školství po roce 1989.....	10
1.2. Bílá kniha.....	12
1.3. Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).....	12
1.3.1. Změny v pojetí cílů v RVP ZV a ŠVP.....	13
1.3.2. Klíčové kompetence vymezené RVP ZV.....	14
1.3.3. Změny v pojetí obsahu primárního vzdělávání.....	17
1.3.4. Změny v pojetí metod a organizačních forem vyučování.....	18
2. PROJEKTOVÁ METODA.....	21
2.1. Reformní pedagogika jako základ pro vznik projektové metody.....	21
2.1.1. Vznik a vývoj pragmatické pedagogiky, její představitelé.....	21
2.1.2. Reformní hnutí v Československu.....	22
2.2. Z historie projektové metody.....	22
2.2.1. Počátky projektové metody v zahraničí.....	22
2.2.2. Projektová metoda u nás.....	23
2.3. Pojmy, definice.....	24
2.4. Dělení a typy projektů.....	27
2.5. Přednosti a úskalí projektové metody.....	29
2.5.1. Přednosti projektů.....	29
2.5.2. Úskalí projektů.....	31
3. INTEGROVANÁ VÝUKA.....	34
3.1. Vymezení pojmů.....	34
3.1.1. Integrace.....	34
3.1.2. Učivo.....	34
3.2. Z historie integrovaného vzdělávání.....	35
3.3. Integrovaná výuka u nás.....	36
3.4. Integrace učiva.....	37
3.4.1. Přínos integrace.....	39
3.4.2. Předmět integrace.....	40
3.4.3. Integrovaní učiva a RVP ZV.....	41
4. PROGRAMY VYUŽÍVAJÍCÍ PRVKŮ INTEGRACE A PROJEKTOVÉ METODY.....	42
4.1. Integrovaná tematická výuka.....	42
4.2. Otevřené vyučování.....	43
4.3. Globální výchova.....	44
4.4. Program Začít spolu.....	45
4.5. Program RWCT.....	46
4.6. Program Brána muzea otevřená.....	48
II. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	51

1.1.	Vymezení problému.....	51
1.1.1.	Vymezení problému z hlediska kompetenčního.....	51
1.2.	Cíle výzkumné části.....	53
2.	METODIKA VÝZKUMU.....	54
2.1.	Akční výzkum.....	55
2.1.1.	Metody sběru dat.....	55
2.1.1.1.	Metoda pozorování.....	55
2.1.1.2.	Metoda rozhovor.....	57
2.2.	Charakteristika výzkumného vzorku.....	57
3.	OHNISKA VZDĚLÁVACÍHO POTENCIÁLU INSTITUCE.....	58
3.1.	Charakter prostorů zámku a přilehlého parku.....	58
3.2.	Zmapování vzdělávacího potenciálu.....	59
3.2.1.	Zámek, jako místo vzdělávání.....	59
3.2.2.	Vzdělávací oblastí vycházející z charakteru prostředí.....	60
4.	VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY.....	61
4.1.	Vzdělávací program „Mít tak hostinu na zámku...“.....	61
4.1.1.	Popis projektu, zhodnocení a dílčí interpretace výsledků výzkumu.....	62
4.2.	Rozhovory s učiteli.....	74
III.	ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	77
IV.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	80
V.	SEZNAM PŘÍLOH.....	83

Úvod

Již druhým rokem se věnuji tvorbě programu pro děti při pravidelných zámeckých slavnostech na zámku Loučeň. Slavnosti jsou převážně zaměřené na dospělou populaci, ale jelikož se jedná o turistickou atrakci, kam přijíždí, nejen o víkendech, celé rodiny, je třeba i pro ty nejmenší vymyslet zábavný program.

Z těchto zkušeností vím, jak zajímavé je pro děti zámecké prostředí i prostředí krásného anglického parku, jak často se vyptávají na předměty z minulosti, které jsou součástí zámecké expozice, jak blízký vztah mají k ekosystému v rozlehlém parku apod. Také učitelé z nejrůznějších škol, přijíždějící na zámek za odpočinkem a poznáním, se nejednou dotazovali na programy pro děti, na možnosti přijet se svou třídou do areálu zámku, na prohlídky zámecké expozice koncipované svým obsahem pro mladší školní věk apod.

Majitelé zámku proto dlouho přemýšleli, jak využít vzdělávací potenciál, který zámek a park nesou a ještě více toto vše přiblížit dětskému návštěvníkovi, nabídnout mu nejen zábavu, ale pozvat děti, aby poznávaly a učily se. Společně jsme došli k myšlence, otevřít brány zámku v dopoledních hodinách pro školní skupiny.

V tento čas je za zámeckými branami jen minimálně návštěvníků, většinou jde o skupiny s předem stanoveným programem, a pro školní skupiny by byla k dispozici převážná část areálu, tzn. interiéry barokního zámku a šestnáct hektarů anglického parku, v němž je unikátní soubor labyrintů a bludišť a pyšní se souborem vzácných dřevin a překrásnými staletými stromy. Vstříc nám vycházel i personál zámku, především průvodci expozic, kteří jsou zčásti sami bývalými pedagogy nebo pracovali s dětmi a mládeží v mimoškolních organizacích.

Otevřela se mi tedy nabídka, vytvořit jednodenní výchovně - vzdělávací programy pro žáky 1. stupně základních škol v prostředí parku a ve velké expozici

V prostorách zámku. Tato příležitost mě nadchla a já neváhala tuto nabídku přijmout. V hlavě se mi střídala jedna otázka za druhou. Je prostředí podnětné k vzdělávání dětí ze základních škol? Co může zámek nabídnout, co jiné instituce nebo škola nemůže? Jaká zvolím témata, aby měla spojitost se zámkem či parkem? Jaké důvody mohou vést učitele k výběru výukového programu pro svou třídu právě v prostorách zámku? Kdo provede děti projektovým dnem? Budu vytvářet metodický materiál pro učitele nebo někoho jiného? Jaké metody a techniky budu využívat když nevím, jaké děti na projektový den přijedou? A mnoho dalších.

Co vše následovalo od tohoto rozhodnutí, do uvedení čtyř výukových programů „v život“ se pokouším zachytit v této diplomové práci. V úvodních kapitolách nastavuji zrcadlo času a nahlížím na pedagogiku 90. let 20. století. Pojednávám o dokumentech, vytvořených jako reakce na školskou reformu a ovlivňující kurikulární politiku v českých školách po roce 1989. Zabývám se podrobněji Rámcově vzdělávacím programem, v jehož obsahu se snažím najít a

popsat odlišnosti v cílech, obsahu i metodách vzdělávání v toku času. Pro tvorbu programů pro zámek si vybírám projektovou metody z prvky integrace a v dalších kapitolách pak osvětluji dobu a příčiny jejího vzniku ve světě i u nás. Třetí kapitulu teoretické části věnuji Integrované výuce. Přes vymezení pojmů se dostávám k otázkám „proč“ a „co“ vlastně integrovat a jaký přínos integrovaná výuka vnáší do školního vzdělávání. Ve čtvrté, poslední, kapitole vytvářím přehled dalších inovativních metod vhodných k propojení s prvky integrace nebo projektového vyučování a inspiroji se v jejich filosofii a využívaných metodách a technikách při tvorbě programů ve výzkumné části.

Ve výzkumné části se zaměřím najeden z výukových programů a jeho cíle. Pokusím se popsat činnosti, které přispívají k rozvoji občanských kompetencí v rámci programu. V závěru výzkumné části reflektuji přínos vzdělávacích programů pro děti i učitele, hledám odpovědi na otázky, jak dalece zasáhly do vzdělávacích plánů učitelů a jak více rozvinout spolupráci zámku a školy. Zaměřím se na důvody, které vedou učitele k výběru výukového programu mimo školu a přenesení procesu vzdělávání do kulturně-historické instituce.

VYMEZENÍ CÍLŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Cíle teoretické části

- Objasnit východiska a principy přeměny školství po roce 1989
- Analyzovat kurikulární dokumenty, s důrazem na cíle a obsah vzdělávání
- Z pohledu historických souvislostí popsat vznik Projektové metody a její počátky v naší zemi.
- Představit projektovou metodu z pohledu dělení, obecné metodiky, předností a úskalí.
- Popsat přednosti integrace při tvorbě vzdělávacího bloku.
- Zasadit do historického kontextu, integrované vyučování v zahraničí i u nás.
- Porovnat další inovativní programy, využívající prvků integrace či projektového vyučování.

Cíle praktické části

- Zmapovat možnosti využití vzdělávacího potenciálu kulturně - historického objektu, zda je tato instituce vhodným místem pro výuku.
- Vytvořit výukové programy na základě integrace učiva prostřednictvím projektové výuky, rozvíjející především občanské kompetence.
- Analyzovat postoj učitelů k výukovým programům, zda, na základě jejich absolvování se svou třídou, splnily jejich očekávání. Do jaké míry vnímaly důraz na rozvoj občanských kompetencí a zda programy navazovaly na vzdělávací proces ve škole a nebo byly dále rozvíjeny po jejich ukončení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. TRANSFORMACE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

1.1. *Transformace českého školství po roce 1989*

Politické a ekonomické změny ve společnosti po roce 1989 se bezprostředně promítly do koncepce školství a do systému vzdělávání. Byla započata etapa postupných změn, tzv. transformace školství. Východiskem měla být komplexní školská reforma, opřená o vzdělávací politiku státu, která by zahrnovala změny v oblastech

- vnější reformy, mezi které patří legislativní úpravy, např. prodloužení délky primárního vzdělávání, přijetí vzdělávacích programů i celkové koncepce vzdělávání dětí mladšího vzdělávacích programů i celkové koncepce vzdělávání dětí mladšího školního věku a samozřejmě i další „organizační“ změny,
- vnitřní reformy, čímž se v obecné rovině rozumí celková změna filosofie výchovy a vzdělávání, v jejímž důsledku pak pro školskou praxi především celková změna pojetí školního vyučování (Kolektiv autorů. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*, 1998, s. 7).

Hlavním cílem transformace českého školství je diferenciací učiva a metodických postupů, které je nutno změnit podle potřeb měnící se společnosti, nároků na žáka a jeho vzdělání, ale i světového vývoje.

Na počátku 90. let 20. století vypracoval tým Pedagogické fakulty UK rozsáhlou expertní studii Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě, která je jedním z nejucelenějších projektů školské reformy. Vznikaly i jiné projekty expertních skupin a sdružení. Patří k nim projekty skupiny NEMES „Svoboda ve vzdělávání a česká škola“, projekt IDEA „Stavební kameny programu IDEA pro české školství“ a studie Jednoty českých matematiků a fyziků „Koncepce vzdělávání v České republice“. (Spilková, 2005. s. 16.)

V návaznosti na vypracování projektu MŠMT „Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky - Kvalita a odpovědnost“ byl v roce 1995 zveřejněn Standard základního vzdělávání. (Standard základního vzdělávání [online] 2005) Ten vyjadřoval představu o základním vzdělávání, jeho cílech a obsahu. Jádrem základního vzdělávání je v kmenovém učivu, které má být závaznou součástí vzdělávacích programů. Standard základního vzdělávání navazují tři programy pro základní vzdělávání: Obecná škola, Základní škola, Národní škola a jeden alternativní vzdělávací program: česká škola Waldorfského typu. Vzdělávací programy nahradily dosavadní učební osnovy a plány.

„Přijetím vzdělávacích programů Obecná škola, Základní škola a Národní škola, se podařilo odstranit řadu nejvýraznějších a nejčastěji kritizovaných problémů našeho školství. Těmito problémy byla vedle ideologizace obsahu především uniformita jednotlivých vzdělávacích stupňů, závaznost učebních dokumentů a ve skutečnosti téměř nerealizovatelná diferenciací učiva a metodických postupů, která by umožňovala individuální rozvoj každého jedince.“ (Wildová, 1998, s. 7)

Programy se týkají především kutikulární složky vzdělávání a nemají charakter základního strategického dokumentu platného pro vzdělávací systém v České

republice. Takový charakter má Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha, zveřejněný v roce 2001.

1.2. *Bílá kniha*

Formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy směřované pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu (5-10 let). Vymezuje hlavní strategické linie vzdělávací politiky, podporující celoživotní učení, udržitelný rozvoj, vnitřní proměnu vzdělávacích institucí, spolurozhodování při řízení, financování a další. Pro první stupeň základního vzdělávání je pak cílem „vytváření předpokladů pro celoživotní učení - získávání základních návyků a dovedností pro školní i mimoškolní práci, vytváření motivace k učení, osvojování základní gramotnosti jako nástroje dalšího úspěšného vzdělávání, postupné utváření uceleného náhledu na svět včetně vztahu k životnímu prostředí, založeného na citlivém, znalostním a aktivním přístupu k jeho ochraně, kultivace žákovy osobnosti (jeho postojů, hodnotových orientací a zájmů) a podpora zdraví“ (Bílá kniha, 2001, s. 47).

V návaznosti na Bílou knihu nový školský zákon vymezuje směr vývoje, zavádí systém rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který vymezuje zejména konkrétní cíle, povinný obsah, formy, délku, rozsah a podmínky vzdělávání.

1.3. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVPZV)*

Jde o komplexní pedagogický dokument, který od školního roku 2007/2008 ovlivňuje a usměrňuje vzdělávání na všech typech škol, které poskytují základní vzdělání i přes ponechání prostoru pro naplňování pedagogické autonomie škol a

tvořivosti učitelů při dotváření učebního plánu, rozhodování o konkrétní podobě vzdělávacích předmětů, při výběru učiva, metod a forem výuky, při tvoření vhodného klimatu pro učení a život školy (RVPZV [online], 2007). Tento prostor školy využívají při tvorbě školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP).

Schválením nového školského zákona a RVP ZV školám vznikla povinnost vytvořit si svůj vlastní školní vzdělávací program vycházející z obecných vzdělávacích cílů, klíčových kompetencí RVP ZV a z koncepce škol.

1.3.1. Změny v pojetí cílů v RVP ZV a ŠVP

V RVP ZV můžeme zaznamenat ústup od detailně propracovaných cílů základního vzdělávání. Cíl je vymezován jako klíčový rámec, který ponechává dostatek svobody a prostoru. Obecné cíle vzdělání jsou rámcově vymezeny v podobě tzv. klíčových cílů. Změnila se hierarchie cílů vzdělání a školní výuky. Do popředí se dostává globální pohled na dítě, rozvoj dětské osobnosti vzhledem k jeho potřebám a vztah učiva ke skutečnému životu. Velký význam pro vytyčování cílů má Bloomova taxonomie cílů v kognitivní a afektivní oblasti. Zdůrazňuje se individualizace cíle, tzn. usilovat o předpokládané výsledky na úrovni osobnostního maxima jednotlivého žáka podle jeho individuálních možností (Spilková, V., 2005; Skalková, J., 1999; RVPZV [online], 2007)

Cílem ŠVP je nejen smysluplné získávání vědomostí a znalostí, ale také osvojení a rozvíjení potřebných dovedností a návyků pro život, tvořivé a samostatné myšlení a logické uvažování, odpovědné rozhodování, chápání globálních vztahů, spřízněnost s přírodou a jejími zákony, soulad s obecně uznávanými životními a mravními hodnotami a demokratickými občanskými postoji, řešení problémů, aktivní přístup k učení a dalšímu celoživotnímu sebevzdělávání, respektování žáka jako osobnosti, zapojení žáků a školy do veřejného života, schopnost samostatné a tvůrčí práce, profesní orientace. Velký význam pro vytyčování cílů má Bloomova taxonomie cílů v kognitivní a afektivní oblasti.

V průběhu vzdělávání by měli žáci získat takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve své profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně participovat na životě společnosti. Rychlé proměny v naší době kladou na lidi stále vyšší nároky. Jednou získané odborné znalosti zastarávají po stále kratším čase. Klíčové kompetence mají pomoci nakládat s odbornými znalostmi a v zájmu řešení problémů, tzn. se zaměřením na budoucnost. (Belz, H., Siegrist, M., 2001, s. 174)

1.3.2. Klíčové kompetence vymezené RVP ZV

V reformě, kterou právě prochází náš vzdělávací systém, se klade velký důraz na systematický výcvik žáků v rozvíjení a utváření klíčových kompetencí.

Podle Rámcově vzdělávacího programu pro ZV klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a ze společně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Podle jiné definice jsou klíčové kompetence souborem obecných požadavků na výsledky vzdělávání. Vymezují základní způsobilost osvojování prostřednictvím vzdělávání, které jsou univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé oblasti vzdělávání, ale měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělání. (RVPZV [online], 2007, s.137)

Ke klíčovým kompetencím patří kompetence občanská, kompetence k řešení problémů, kompetence k učení, kompetence pracovní, komunikativní kompetence a kompetence sociálně-personální.

Kompetence k učení umožňují žákům osvojit si strategii učení a získat motivaci pro učení celoživotní.

Učitel rozvíjí u žáka dovednost vyhledávání, třídění, posuzování a srovnávání informací z různých zdrojů, rozvíjí dovednost pracovat s textem (vyhledávání hlavní myšlenky, interpretace textu), rovněž vede žáky k vnitřní motivaci k učení (rozhovor, kooperativní učení, práce s chybou, učení navzájem, besedy s bývalými žáky, testování), k hodnocení a sebehodnocení výsledků vlastního procesu učení.

Kompetence k řešení problémů podněcují žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.

V jejich rámci učitel u žáka rozvíjí dovednost učení v souvislostech (vyhledávání ve zdrojích informací, porovnávání a skládání informací, propojování poznatků z různých předmětů, porovnávání s reálnými situacemi, práce s chybou, projektové učení), samostatnost v řešení problému (vlastní výzkumy, četba, samostudium, vlastní úsudek, prezentace), kreativitu (modelové situace, dramatizace, zapojení do soutěží), schopnost hodnocení a sebehodnocení.

Kompetence komunikativní má za úkol vést žáky k všestranné a účinné komunikaci v rozličných situacích.

Učitel rozvíjí u žáka účinně, souvisle, výstižně a správně komunikovat (naslouchání, dramatizace, mluvní cvičení, skupinová práce, rozhovor, diskuze, projekty), prezentovat své práce (výstupy z projektů, prezentace řešení úkolů, referátů, vlastní tvorby, relace, do školního časopisu), rozebírat texty a vyjádřit vlastní názor. Učitel vede žáka k využívání komunikačních technologií v praxi, pomáhá pěstovat přátelské vztahy ve třídách, mezi třídami, MŠ, spádovou školou a jinými školami (žákovský parlament, programy do jiné třídy a MŠ, projektové dny napříč školou, společné akce se spádovou školou a MŠ, adaptační pobyty, dopisování a návštěvy), nabádá k hodnocení a sebehodnocení.

Kompetence sociální a personální rozvíjí u žáka schopnost spolupracovat a respektovat práci vlastní i druhých.

Učitel vede žáky k práci samostatné i v týmu (samostudium, skupinová práce, kooperativní učení, diskuze), rozvíjí schopnost zapojit se do činností školy (třídní samospráva, žákovská parlament, dny otevřených dveří, akce školy), budovat a využívat organizační schopnosti (organizace a rozdělení rolí ve skupině, střídání rolí, vedení diskuze, řešení problémových situací), řešit konkrétní situace a respektovat daná pravidla.

Kompetence občanské

V rámci občanských kompetencí učitel u žáka rozvíjí sebepoznání (dramatizace, hry, modelové situace), respektování pravidel, zájem o kulturní dění ve městě, regionu, vlasti, zahraničí (návštěvy divadel, kin, muzeí, výstav, sledování tisku). V rámci těchto kompetencí vede učitel žáka ke spolupráci s úřady a institucemi (návštěvy úřadů a institucí, seznámení se s jejich zaměřením, besedy), k respektování individuálních rozdílů (projekty k poznávání jiných kultur), ke vztahu k přírodě a okolí (projekty, vedení k třídění odpadu, referáty, péče o zeleň a živočichy, sběr papíru a lesních plodů).

Kompetence pracovní pomáhají žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat získané vědomosti a dovednosti při profesní orientaci.

V rámci kompetencí pracovních učitel rozvíjí u žáka dovednost sebeobsluhy, samostatnost, odpovědnost, soběstačnost, nejčastěji v reálných situacích. Učí žáky práci ve skupině (stanovení pravidel, rozdělení práce, projektová činnost), nacvičuje různé techniky činností, učí žáky stanovení a dodržování pravidel bezpečnosti (laboratorní práce, pracovní činnosti, výtvarná výchova, čtení, psaní, tělesná výchova, dopravní výchova), vede je k aktivnímu přístupu k profesní orientaci, k sebehodnocení a hodnocení všech činností.

1.3.3. Změny v pojetí obsahu primárního vzdělávání

Jednou z hlavních kurikulárních otázek je: čemu a v jakém rozsahu se děti mají ve škole učit. V započaté transformaci školství se obsah primárního vzdělávání dostal rychle do popředí zájmu teoretických odborníků i učitelů. Významným znakem tradiční školy je systém vyučovacích předmětů. Rozčleňování obsahu školního vzdělávání do jednotlivých vyučovacích předmětů souviselo s vývojem vědních oborů a narůstáním objemu poznatků. Procházelo a stále prochází složitým vývojem. V dnešním světě jde především o to, jak obsah vzdělání uspořádat pro celostní (globální) dětské chápání světa.

Stejně jako vymezuje RVP ZV klíčové kompetence, můžeme v tomto normativním školském dokumentu, který vychází z nových zásad kurikulární politiky, nalézt vymezení obsahu vzdělávání v podobě učiva, které si mají žáci osvojit, a v podobě očekávaných výstupů. Učivo již není formulováno podle ročníků, ale podle delších časových období (první období 1. - 3. ročník a druhé období 4. - 5. ročník) a je rozděleno do devíti oblastí učiva:

- Jazyková a literární komunikace
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Člověk a příroda
- Umění a kultura
- Člověk a zdraví
- Člověk a svět práce

Vymezení těchto oblastí učiva však neznamena, že se jedná o izolované „předměty“, které se mají v učebním plánu objevit. Naopak umožňují integraci a propojování mezioborových souvislostí a následně pak lepší chápání vztahů.

K již zmíněné integraci a propojování mezioborových souvislostí přímo vybízejí průřezová témata, kterými jsou :

osobnostní a sociální výchova

výchova demokratického občana

výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

environmentální výchova

mediální výchova (RVP ZV [online], 2007)

Je na první pohled patrné, že s tradičním frontálním způsobem výuky nevystačíme, je nutné přehodnotit užívání dalších metod. Moderní linii pedagogiky sleduje i pojetí výukových metod. Podívejme se tedy na jejich podobu v souvislosti s proměnou primární školy, s hledáním nových cest ve vyučovacím procesu.

1.3.4. Změny v pojetí metod a organizačních forem vyučování

Podstatným rysem proměny v oblasti metod primárního vzdělávání je důraz na činnostní metody vytvářející prostor pro myšlenkové a praktické činnosti žáků, aktivní podíl na vlastním vzdělání, řešení úkolů, které vycházejí z přirozených životních situací. Místo pasivního přijímání hotových poznatků by měl být ve výuce vytvořen prostor pro společné hledání, objevování a uplatnění vlastní zkušenosti a činnosti. Toto pojetí lze z hlediska metod a strategií výuky označit jako činnostní a zkušenostní. Jednou z osvědčených metod je hra ve všech jejích podobách, diskuze, heuristické metody (řešení problémů), některé komplexní výukové metody jako je kooperativní výuka, projektová výuka a dramatická výchova. Také některé

modely jako je integrovaná tématická výuka, program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, vzdělávací programy Začít spolu nebo Škola podporující zdraví (Skalková, J., 1999, Spílková, V., 1996). Výše uvedené metody je možné v rámci výchovně vzdělávacího procesu volně kombinovat a projekty doplňují ostatní řadu metod. V projektech se prolínají mezipředmětové vztahy a teorie se prolíná s praxí (Hrachovcová, M., Horská, V., Zouhar, J., 2007, s. 219).

Závěr

Dějiny pedagogiky jsou plny pokusů hledat, experimentálně ověřovat a zobecňovat vyučovací metody, nástroje, situace, které povedou k co nejvyššímu osvojení poznatků co největším počtem žáků. Jinak řečeno, opakovaně se objevují pokusy zajistit, aby vyučování představovalo účinnou cestu k učení, aby bylo samo metodou učení.

Na základě porovnání výčtu klíčových kompetencí je patrné, že všechny sledují splňování podobných cílů. Ve všech kurikulárních dokumentech jde převážně o rozvíjení komunikativních dovedností, kreativního myšlení, o rozvoj sociálních a osobnostních předpokladů a dovedností a schopností účelného organizování vlastní práce. Na prvním stupni je ideální příležitost položit základy různým dovednostem, protože děti jsou otevřené poznání, chtějí se učit a rády spolupracují. Na konci pátého ročníku mohou mít děti osvojeny základy, výše zmíněných, klíčových kompetencí. Jsou to tedy kompetence, které jsou dosažitelné, nikoli kompetence, kterých děti běžně v pátém ročníku dosahují. Existuje řada cest, které vedou k získávání klíčových kompetencí. Jsou to různé strategie a metody, které umožňují dětem aktivní učení a objevování, rozvíjí samostatnost, kooperaci, odpovědnost či tvořivost. Podstatná je tedy volba metod práce s žáky, aby vytyčených cílů dosáhli. Za efektivní je považována metoda, která pomáhá získávat a postupně zdokonalovat klíčové kompetence a poskytnout

spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného především na situace blízké životu a praktické jednání.

Na rozdíl od minulých let, kdy převažovaly metody přijímání hotových poznatků, převládá v současné době snaha potlačit jednostranný rozvoj jedince a pouhé hromadění informací bez dalšího rozvoje žáka. Cílem je především aktivní, samostatný a zodpovědný člověk, který je schopen samostatného myšlení, sebevzdělávání a spolupráce. Do popředí zájmu se tak dostávají zejména aktivizující a problémové metody, které žákům umožňují plnění cíle. Žák má možnost řešit problémy a získané znalosti aplikovat do života.

Zaváděním těchto metod se zvyšuje zájem žáků o práci a zvyšuje se množství zapamatované učební látky.

Jednou z aktivních metod výuky je projektová metoda, která je v současnosti stále častěji užívána. Vznikem, vývojem a charakteristikou projektové metody se budu podrobněji zabývat v následující kapitole.

2. PROJEKTOVÁ METODA

2.1. *Reformní pedagogika jako základ pro vznik projektové metody*

2.1.1. Vznik a vývoj pragmatické pedagogiky, její představitelé

Přelom 19. a 20. století je obdobím, které je ve znamení hospodářských, politických a společenských změn. Výsledkem bouřlivého vývoje bylo celosvětové reformní hnutí, které můžeme najít pod pojmy reformní pedagogika (v německy mluvících zemích), nová výchova (ve frankofoních zemích), progresivní výchova (v anglosaských zemích) nebo aktivismus (v Itálii). V pedagogickém procesu bylo toto hnutí vyjádřené novou koncepcí pedagogické výuky tzv. model pedocentrický. Tento model postavil v pedagogickém procesu žáka do středu dění. Upřednostňoval především žakovu aktivitu a zájmy a z učitele se stal „poradce“, který výuku organizoval v odborných rovinách.

Americká pedagogika v této době přejímala většinu pedagogických poznatků z evropských systémů, přesto stále rostla potřeba vytvoření vlastního vyučovacího systému. Tento cíl si vytyčili představitelé pragmatické pedagogiky, vycházející z pragmatické filosofie, která byla v této době nejrozšířenější v USA. Iniciátorem nového pohledu na vzdělávání a pedagogický proces byl John Dewey (1859-1952). Celý svůj život usiloval o naplnění stanoveného cíle a v roce 1916 vydává své hlavní pedagogické dílo „Demokracie a výchova“, kde analyzuje systém pragmatické pedagogiky.

Velkou rolí sehrál Deweyův žák William Heard Kilpatrick (1871-1965). V období Kilpatrickova působení zaznamenává pragmatická pedagogika velký vzestup. Její působení překračuje břehy amerického kontinentu a ve 20. a 30.

letech minulého století se stává jedním z nejvlivnějších pedagogických směrů nejen v USA ale i v ostatních zemích světa i v tehdejší Československé republice, kde k jejím nejvýznamnějším představitelům patří Václav Příhoda či Jan Uher.

2.1.2. Reformní hnutí v Československu

V Československu mělo reformní hnutí ve vývoji pedagogického procesu dvě roviny, teoretickou a praktickou. V teoretické rovině navazovalo na světové hnutí. Jedním z hlavních cílů bylo definovat pojetí pedagogiky jako vědní disciplíny a definovat pojetí a realizaci školské reformy. V praktické se pak odehrávalo ve dvou etapách. První, v níž probíhaly tzv. individuální pokusy, které probíhaly se schválením Ministerstva školství a účastníci byly převážně děti z nižších společenských vrstev. Druhá etapa probíhala ve 30. letech 20. století a jedním z hlavních cílů bylo zmírnit sociální nespravedlnost zavedením jednotné diferencované školy.

Úsilí o reformu bylo přerušeno druhou světovou válkou. Pokusnické hnutí pak bylo ukončeno a až do roku 1989 na něj nikdo nenavázal. Po roce 1948 díky zákonu o jednotné škole docházelo k podceňování individuálních rozdílů mezi dětmi a absencí vnitřní diferenciaci žáků uvnitř jedné třídy na základě jejich individuálních možností.

2.2. *Z historie projektové metody*

2.2.1. Počátky projektové metody v zahraničí

Projektová metoda vychází ze základu pragmatické filozofie a její aplikace v pedagogice. Předpremiéru zažila už v roce 1908. Stalo se tak v Americe, ve státě

Massachusetts na vyšší zemědělské škole. Uskutěčnila se zde mimoškolní akce „home project“, zabývající se pěstováním a následným prodejem brambor. Jejím autorem byl R. W. Stinson (Valenta, J., 1993).

Počátky projektové metody jsou ve světě spojovány s kritikou „tradiční školy“ na počátku minulého století. Americký pragmatik John Dewey prosazuje ve své teorii dva principy - individualizace a činnosti: dítě pro učení potřebuje vlastní zkušenost ve skutečném životě a manuální cesta vede dítě k poznání (Valenta, J., 1993).

Deweyovy myšlenky uvedl do praxe po roce 1918 jeho žák, William Head Kilpatrick, profesor učitelské koleje Kolumbijské univerzity v New Yorku svým článkem The Project Method. Tento článek metodu značně zpopularizoval, protože v něm byla prohlášena za jedinou skutečně demokratickou metodu. Právě on bývá považován v zahraničí za jednoho z prvních velkých zastánců projektové metody (Valenta, J., 1993).

2.2.2. Projektová metoda u nás

České reformní hnutí ve 20. a 30. letech 20. století na americké autory navázalo. Své zkušenosti ze studijních cest v USA publikuje Jan Uher v knize Základy americké výchovy (1935) nebo jeden z hlavních představitelů reformního hnutí a organizátorů pokusných reformních škol Václav Příhoda. Své poznatky publikují i např. R. Žanta či S. Vrána, kteří pokusně ověřují projektovou metodu v praxi, jedná se však vždy o projekty izolované. Nevzniká tedy žádný ucelený systém.

Významný přelom ve vývoji projektové metody přinesla druhá světová válka, po níž metoda v našem školství upadá v zapomnění. Zatímco v letech sedmdesátých prožívá projektová metoda svou renesanci např. v německy mluvící oblasti, u nás se jí dočkáme až v letech devadesátých, kdy po kritikách na předimenzovanost

obsahu primární školy, na protěžování konkrétních vědomostí na úkor rozvoje dovedností, postojů a hodnot a na nedostatečný zřetel k individuálním rozdílům mezi žáky, reagují pedagogičtí odborníci jako J. Valenta, H. Kasíková, J. Kašová, J. Skalková, M. Vybíral a jiní a vznikají různé alternativní školy, které se zabývají projektovým vyučováním.

2.3. *Pojmy, definice*

V této kapitole se pokusím terminologicky vymezit pojmy, které se vztahují k projektům a setkáváme se s nimi nejen v odborné literatuře či časopise, ale stávají se přirozenou součástí aktivního slovníku. Slovo projekt je odvozeno z latinského *proicio* a znamená hodit, vrhnout vpřed, napřáhnout. (Kubínová, M., 2002) Nejčastěji bývá chápán jako určitý plán, a to především ve stavebnictví, finančnictví a podobně. Vždyť i Slovník cizích slov uvádí projekt jako návrh, plán.

V pedagogice se můžeme setkat s různými pojmy, které se k projektům vztahují. V obecné rovině je vnímáme takřka jako synonyma. Jedná se o pojmy jako je projekt, projektová metoda, projektová výuka, projektové vyučování, výchovně-vzdělávací projekt, vyučovací projekt apod. V užší rovině pak můžeme spatřovat rozdíly dle toho, zda projekt vnímáme jako vyučovací metodu, výuku, vyučování či vzdělávání. Pedagogický slovník pojednává o projektové metodě jako o postupu, cestě nebo způsobu vyučování. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 1998) Lze konstatovat, že projektové vyučování je vyučování založené na projektové metodě.

V odborné literatuře nacházíme značné množství rozdílných pojetí a definic. Dalo by se tvrdit, že každý, kdo se hlouběji zabýval či zabývá projektovou metodou, přistupuje a definuje projekt, projektovou metodu či projektové vyučování po svém. Z nabízené palety definic si jistě každý vybere své osobité pojetí.

Podívejme se tedy, jakou cestou se ubírají pedagogové zahraniční i domácí, pedagogové začátku 20. století i ti, kteří se projektovou metodou zabývají dnes.

Patří se začít od kořenů a vzniku projektové metody, ke kterým neodmyslitelně patří William Heard Kilpatrick, který praví: „Projekt jest určité a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“¹ Tím W. H. Kilpatrick poukazuje na důležitost vnitřní motivace a praktický význam projektů. (Valenta, J., 1993, s. 4)

Jiný Američan, J. F. Hosić říká: „Výrazu projektová metoda lze užití o učení tehdy, když individuum či skupina pojme záměr, jehož uskutečnění navozuje změny v jeho (jejích) vědění, zvycích a vztazích.“ (Valenta, J., 1993, s. 4) Svou definici staví do obecnější roviny a vyzdvihuje moment vlastních zkušeností, aktivity a zájmu.

K dalším zahraničním pedagogům, věnujícím se projektové metodě neodmyslitelně patří J. Adams, který vyzdvihuje prvek aktivního učení a následného využití nabyté vědomostí v praxi. Říká: „Projektová metoda oživuje každou vědomost, kterou vyvolává. Při této metodě neshrnuje učitel nejprve vědomosti a nehledá teprve potom, jak jich užití: počíná užitím a shledává vědomosti.“ (Valenta, J., 1993, s. 4,5)

Také u nás ve 20. a 30. letech 20. století publikují čeští reformní pedagogové na toto téma. R. Žanta definuje projekt jako: „účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupený kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.“ (Žanta, R., 1934) Ve svém pojetí upozorňuje na důležitost cílů projektu a podobně jako V. Příhoda na koncentraci učiva. Ten svou definici staví takto: „Projektová metoda umožňuje takovou organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými tak účelně, aby daly vyniknout nějaké jednotící myšlence anebo aby umožnily provedení plánu, hospodářsky nebo kulturně významného a pro žáky životního. (Příhoda, V., 1934, s. 177)

Vrána, ředitel pokusných škol ve Zlíně, definuje projekt takto: „1. je to podnik, 2. je to podnik žáka, 3. je to podnik, za jehož výsledky převzal žák

odpovědnost, 4. je to podnik, který jde za určitým cílem." (Vrána, S., 1938) Klade důraz na odpovědnost žáka k projektu a tvrdí, že čím větší odpovědnost žák má, tím více se jedná o projekt.

Ze třicátých let 20. století pochází i definice projektové metody, obsažená v Pedagogické encyklopedii: „Projektová metoda organizuje učební látku jako řadu projektů neboli učebních celků, jež by upoutaly žáka svým konkrétním cílem. Žáci pracující na provedení projektu získávají určité vědomosti a dovednosti, jež jsou pak vlastním účelem učení, a projekt sám se stává jen prostředkem k tomuto účelu. Každý projekt staví žáka před řadu otázek neboli problémů, soustřeďujících se k jedné ideji. Problémy jsou podnětem k žakově vlastní činnosti teoretické i praktické (Chlup, O., 1939, s. 468)

Ze současné pedagogiky mě nejvíce ztotožňuji s pojetím Jitky Kašové, která pracuje s pojmem výchovně - vzdělávací projekt (VVP). „ VVP je integrované vyučování, které staví před žáky jeden či více konkrétních, smysluplných a reálných úkolů. (Kašová, J., 1995) Integrace je chápána jako koncentrace učiva, která poskytuje jednotný pohled na daný problém, vytváří mezipředmětové vztahy v rámci zvoleného tématu, umožňuje žákovi chápat skutečnost jako celek a budovat si ucelený obraz okolního světa" (Coufalová, J., 2006, s. 13) Integrované vyučování syntetizuje učivo, hledá vztahy a souvislosti mezi jednotlivými prvky vzdělávacího obsahu, propojuje poznatky, činnosti a dovednosti (Spilková in Vyskočilová 1998). Tato definice zdůrazňující integraci, smysluplnost a reálné úkoly naznačuje jistý vztah mezi projektovou metodou a integrovaným tématickým vyučováním.

Shrnutí

I přes to, že někteří autoři definic mluví o důležitosti pro život, někdo o organizaci, jiný zdůrazňuje odpovědnost či řešení problémů, shodují na tom, že Projektová

metoda je cílená, předem promyšlená organizovaná činnost koncentrovaná kolem určité ideje. Vede k vysoké aktivitě žáka a k aktivnímu využívání získaných poznatků jak teoretických, tak i praktických. Soustřeďuje se na práci na řešení konkrétního významného úkolu, vede nejen k rozvoji vědomostí, ale i dovedností a postojů. Žák se učí prostřednictvím konkrétních činností, zkušeností a prožitků a je tak cíleně rozvíjena celá jeho osobnost. Projekty podporují tvořivé myšlení, komplexní přístup k problému, učí pracovat s informacemi, vedou žáky k odpovědnosti, k toleranci, k dovedosti hodnocení i sebehodnocení.

Ve své práci vycházím z projektové metody jako z progresivní metody současného pedagogického působení na žáky nejen ve školních lavicích, ale i mimo ně. Velice blízké jsou mí její principy koncentrace okolo ústředního problému a její sílu spatřuji v integraci, která umožňuje propojování aktivit pod záštitou ústředního problému. Do její schopnosti propojovat život školy se životem mimo ní jsem vložila těžiště výzkumné části.

2.4. Dělení a typy projektů

Z teorií projektové metody vyplývá, že při jejich praxi lze kombinovat rozmanité přístupy. Typologie vycházela vždy z toho, na jaké aspekty kladl autor teorie důraz. Můžeme se o tom přesvědčit např. v literatuře Valenty, Kašové, Tomkové i ve starších pracích Žanty či Vávry. Zpravidla se však jedná o jiný popis téhož.

W. Kilpatrick rozlišuje projekty dle účelu takto:

1. Projekt, který se snaží vtělit myšlenku či plán do vnější reformy.
2. Projekt směřující k prožitku, k estetické zkušenosti.
3. Projekt řešící nějaký problém.
4. Projekt vedoucí k získání dovednosti.

Pro srovnání uvedu dělení projektů na základě stejného kritéria podle J. F. Hosice:

1. problémové (hledání odpovědi na otázku „proč“).
2. konstruktivní (úkolem je postavit, nakreslit)
3. hodnotící (cílem je zkoumat, srovnávat, oceňovat)
4. drilové (směřuje k získání a fixování dovednosti)

Dále můžeme projekty rozlišovat dle dalších kritérií.

Podle navrhovatele dělíme projekty na:

1. spontánní, vycházející ze zájmu nebo potřeby dítěte;
2. umělé, připravené učitelem a
3. mezityp kombinující obojí.

Podle místa a času konání na:

1. školní;
2. domácí, kdy projekt vykonává dítě spontánně, aniž by vědělo, že se jedná o projekt; učitel by měl tyto projekty podporovat a podněcovat, protože uc. det. pouštět se do řešení problémů, překonávat překážky;
3. spojení obou variant

Podle počtu zúčastněných žáků rozdělujeme na individuální a kolektivní nebo jejich hybrid, umožňující spojit společné aktivity s individuálními. Kolektivní projekty ještě hlouběji rozlišujeme na projekty:

1. individuální;
2. skupinové;
3. třídní;
4. ročníkové;
5. víceročníkové;

6. celoškolní.

Podle množství času na:

1. krátkodobé (hodinové, několikahodinové, denní, několikadenní);
2. dlouhodobé (týdenní, měsíční, roční).

Další kritérium dělení, zčásti *související* s kritériem předcházejícím, je dělení dle velikosti projektu na:

1. projekty tzv. malé a
2. projekty velké.

Podle organizace lze projekty dělit na projekty realizované:

1. v rámci jednoho předmětu (jednopředmětové);
 2. v rámci příbuzných předmětů (vícepředmětové);
 3. mimo výuku předmětů;
- místo předmětů. (Valenta, J., 1993, s. 61).

2.5. Přednosti a úskalí projektové metody

2.5.1. Přednosti projektů

Projektová metoda v sobě skrývá mnoho předností, které by měly učitele vést k přemýšlení, kdy a jak tuto metodu zvolit.

Mezi přednosti projektového vyučování, vycházející ze samé podstaty projektového vyučování - koncentrace, patří vhodnější výběr učiva a využitím mezipředmětových vztahů, možnost jeho přizpůsobení a přirozený způsob jeho podávání.

Jejich výčet najdeme v mnoha odstavcích odborné literatury, zabývající se projektovou metodou a každý z pedagogů staví váhu na různé přednosti.

Například u Valenty najdeme tento výčet srozumitelně a jasně strukturovaný. Projektová metoda má, dle Valenty, velkou motivační sílu, je blízká logice životní reality, je přirozená, zaměstnává a formuje celou osobnost. Umožňuje kvalitativní diferenciaci a individualizaci ve vyučování. Učí spolupracovat, diskutovat, formovat názory, řešit problémy, tvořit. Podněcuje intuici a fantazii, velký důraz klade na práci s informacemi, (Valenta, J., 1993)

Vrána vidí její nejcennější rys v individuálním úsilí, které žákovi pramení ze zájmu a z pocitu odpovědnosti za vlastní podnik. „Je to rys prospěšný nejen při nabývání vědomostí, ale i povahotvorný.“ Dále jako klad uvádí předpoklad vnitřního učení, které je cennější než učení vynucené zevním tlakem (Vrána, S., 1938, s. 134).

Jana Coufalová stejně jako Hana Kasíková vyzdvihují jako jednu z hlavních předností integraci. Ať jde o integraci vnitřní (spojování poznatků z kognitivně blízkých oborů v jeden celek) či vnější (řadí vedle sebe témata jednotlivých předmětů s ohledem na jejich vazby), neměla by integrace znamenat jen mechanické spojení výuky předmětů, které „mají něco společného“, ale měla by respektovat vztahy a souvislosti mezi vzdělávacími obsahy jednotlivých předmětů, globálnost poznání. (Coufalová, J., 2006, s. 13)

Trochu konkrétněji popisuje integraci v projektovém systému Hana Kasíková. Pojímá integraci takto:

- integrace původně oddělených přístupů, předmětů,

- integrace matematicko-logického, verbálního, vizuálního, tělesně kinestetického, muzikálního přístupu aj.,
- integraci myšlení, intuice, těla citů, smyslů ve vzdělávání,
- integraci původní zkušenosti s novým poznáním,
- integraci činností obtížných s činnostmi méně zatěžujícími,
- integraci řízených činností se sebeřízením,
- integraci dětí ve společné činnosti,
- integraci učitelů ve společné činnosti,
- integrací dětí ve společné činnosti, integrací dětí, učitelů, rodičů a jiných členů komunity,
- integraci světa školy se světem školou obklopujícím.

A nejsilnějším momentem těchto integrací vyzdvihuje to, že projekt vrací škole a dítěti v ní skutečný vztah k poznání.

2.5.2. Úskalí projektů

„Jednostranné preferování tzv. netradičních vyučovacích metod není řešením problémů současné školy. Projektová metoda je jedním z léků na nemoci našeho školství, ale sama pacienta nevyléčí“ (Coufalová, J., 2006, s. 19)

Z uvedeného citátu vyplývá, že ne vše se dá učit projektovou metodou a že její absolutní převaha ve výuce neodstraní všechny problémy vyučování na našich školách, jinými slovy, že projektová metoda není „samospasitelná“, ale měli bychom jí vnímat jako metodu doplňkovou.

Jako vše má své přednosti a svá úskalí, není tomu jinak u projektové metody. V odborné literatuře se setkáváme s různými pohledy na její úskalí od okrajových připomínek k jejímu využití až po úplné ztracení a prohlášení metody

za neefektivní. Tato úskalí jsem si, pro lepší uchopení, rozdělila do třech oblastí, které jsou nejčastěji zmiňovány.

První z oblastí je oblast pracovně nazvaná „nároky na učitele“. Od učitele vyžaduje projektová výuka vyšší nároky na organizaci a řízení. Je kladen velký důraz na pečlivé promyšlení obsahu i organizace projektu, aby mohl v průběhu projektu ustoupit do pozadí a přesto projekt řídí, byl připraven na možné obtíže a citlivě reagovat například změnou v plánu. Obtížným pro něj může být ono „vyvolání situace, která povede k projektu. Měl by tedy umět získat žáky i pro projekty, které nevznikly z jejich podnětu a vytvořit podmínky, ze kterých v průběhu práce žáci přijmou projekt za svůj. Měl by citlivě odhadnout míru volnosti a odpovědnosti dětí, netlumit příliš aktivitu žáka, ale vhodně jej usměrňovat k dosažení stanovených cílů. Stejně citlivě by měl přistupovat k míře využití projektů ve výuce, pečlivě zvážit její použití na dané učivo, aby nevznikaly málo promyšlené projekty, ve kterých by docházelo k nahodilosti učení, neplánovitosti apod. Ve výhodě tedy bude ten učitel, který je dobrým organizátorem a citlivým diagnostikem a prognostikem, dobrý znalec učiva i pedagogiky. Takový učitel, dle mého názoru, bude mít výhodu ve využití jakékoli z metod moderní pedagogiky.

Druhá oblast je věnována vhodnému výběru učiva. Jedním z úskalí je narušení vztahu mezi kvantitou a kvalitou předávaného obsahu. Pro učivo snadnější z pohledu žáka je často využito více aplikací a tím je více procvičováno, naopak pro učivo náročnější je aplikací méně i přes potřebu toto učivo více a častěji procvičovat.

Poslední oblast jsem nazvala „podmínky školy“. Spadají sem všechna úskalí týkající se materiálního vybavení, filosofie učitele a školy apod. Z materiálního a technického nároku je především o CD přehrávače, přístup na internet, vybavená třídní knihovna, ale i dostatečný prostor ve třídě či škole. Zařadila bych sem i požadavek na volné disponování s časem, tedy uzpůsobit či úplně zrušit zvonění, upravit systém dozorů na chodbách apod. Uplatnění a hodnota projektové metody také úzce souvisí s filosofií učitele a filosofie celé školy.

Podle Příhody by projektová metoda, jako výhradní princip učení měla smysl pouze tehdy, pokud by byla účelně a vědecky plánována po celou dobu školní docházky, aby nedocházelo k opakování a křížení projektů a zároveň byly ve shodě s žákovým vývojem (Coufalová, J., 2006, s. 19 - 20; Valenta. J., 1993, s.7)

Závěr

Mé sympatie získala projektová metoda především proto, že si dává konkrétní cíl, rozvíjí celou osobnost žáka a sjednocuje teoretické učení s praktickými problémy. Žákům umožňuje zažít úspěch a okamžitou zpětnou vazbu, reagovat na chybu, získávat vztah k učení, spolužákům, učiteli i sobě samému. Pro svou komplexnost mi nabízí možnost užití aktivních vyučovacích metod, které žákům umožňují značnou míru vlastní aktivity, samostatnosti a svobodného rozhodování o cestě ke splnění cíle. Jedná se o diskuzi, která žákům umožňuje osvojovat si nové poznatky samostatnou činností a rozvíjet své komunikační dovednosti; kladení otázek, při kterém je nutné, aby učitel volil vhodné otázky a podněcoval tak žáky k přemýšlení; brainstorming, při němž žáci vymýšlejí velké množství nápadů, souvisejících s řešením úkolů či problémů; mapování myslí, které u žáků podněcuje aktivní myšlení a rozvíjí u nich dovednost analýzy, třídění a syntézy; problémovou metodu; práci s knihou; experimentování a mnoho dalších metod.

Je tedy zřejmé, že projektová metoda skýtá mnoho kladů, které mohou být využity v prostorách školy, ale mnohem větší přínos vidím ve využití této metody za „branami“ škol, kde nedochází k separaci a uzavřenosti učení, ale děti mají možnost konfrontace s okolním světem.

Tyto klady mě s určitostí ovlivnily konstruovat programy pro školy v duchu projektové metody. Vzešly však nové otázky, které se týkaly vybraných

vzdělávacích oblastí, teoretických poznatků a jejich aplikaci do reálného světa, vhodný výběr učiva s důrazem na mezipředmětové vztahy apod. Odpověď mi poskytl, výše uvedený, odstavec, věnující se základnímu z principů projektové metody, kterým Hana Kasíková a Jana Coufalová považují integraci.

3. INTEGROVANÁ VÝUKA

3.1. Vymezení pojmů

3.1.1. Integrace

Slovo integrace (z latinského integratio) popisuje Slovník cizích slov jako: scelení, ucelení, sjednocení (Akademický slovník cizích slov, 2000). Pojem integrace je využíván nejen v různých oborech, jako je matematika, biologie, ekonomika, ekologie, ale také v pedagogice. A právě tímto pojetím se budu v následujících kapitolách zabývat.

V pedagogice je tento pojem chápán různými způsoby a má také různý význam. V současné době je spojován zejména s pojmy škola, vzdělání a výuka. Jde tedy o sousloví jako je integrovaná škola, integrované vzdělávání nebo integrovaná výuka. První dva jsou chápány ve smyslu integrování stupňů a typů škol či integrování žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Pro tvorbu vzdělávacích programů pro školy mě bude zajímat pochopení a interpretace posledního ze slovních spojení, a tím je integrovaná výuka, chápána ve smyslu spojení učiva jednotlivých učebních předmětů nebo vzdělávacích oblastí v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání a s uplatněním řady mezipředmětových vztahů (Podroužek, L., 2002, s. 11).

3.1.2. Učivo

„Učivo vzniká zpracováním obsahů představujících různé oblasti kultury (vědy a techniky, umění, činností a hodnot) do školního vzdělávání, tj. do učebních plánů, osnov, učebnic, do vyučovacího procesu. V tomto smyslu se hovoří o didaktické transformaci informací.“ (Skalková, J., 1999, s. 63)

Dle mého názoru je tato citace naprosto dostačující k získání odpovědi na otázku „Co je učivo?“. Přesto bych ještě uvedla pojetí, uvedené v dokumentu RVP ZV, který strukturuje učivo do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností) a je chápe jej jako prostředek očekávaných výstupů. RVP ZV doporučuje učivo k dalšímu zpracování do jednotlivých ročníků nebo delších úseků. (RVPZV [online], 2004)

Je samostatně definována integrace i učivo, ale jakým způsobem popisují integraci učiva a integrovanou výuku pedagogové v odborné literatuře se pokusím nastínit v dalších kapitolách.

3.2. Z historie integrovaného vzdělávání

Základ v pragmatické pedagogice nenachází jen projektová metoda, ale byla živnou půdou i pro integrované vzdělávání. V kapitolách o vzniku reformního hnutí na přelomu 19. a 20. století, které pojednávají o počátečních impulsech pro vznik reformní pedagogiky, popisují změny v pojetí dítěte tzv. pedocentrismus a dostávám se až ke kořenům vzniku projektové metody. Pokud bych chtěla popsat počátek integrovaného vzdělávání, musela bych se opakovat, protože její kořeny sahají stejně hluboko, jako kořeny projektové metody. Opakují se i jména, která stojí za jejím vznikem.

Jedním z nich je jméno zakladatele pedagogického pragmatismu, John Dewey, který kladl důraz na činnostní učení, na praktický střet s určitým problémem. Integraci v jeho pojetí spatřuji v odmítání pevných učebních plánů a

osnov a ve snaze zavést do školy zaměstnání, vyžadující osobní zodpovědnost a vedoucí děti blíže ke skutečnému životu, což do té doby bylo naprosto nepřípustné. Všechny práce byly vykonávány bez návaznosti na ostatní vyučování. Snažil se o propojení školy se společenským životem dítěte, školu chápal jako místo společenského styku, rozšiřující a prohlubující společné prožitky, jako místo výměny společenských zkušeností dětí (Dewey, J., 1904). Na jeho pojetí sociálního rozvoje reaguje H. Kasíková takto: *"Deweyova pedagogika bývá označována i jako sociální. Jeho teoretické poznatky vyústily ve formu skupinové činnosti, kterou realizoval ve své pokusné škole a jež se rozšířila v podobě projektového vyučování."* (Kasíková, H., 2001, s. 38).

Ve té samé publikaci Kasíková píše o dalších pokusech o integraci učiva. O francouzské C. Freinetově pracovní škole, pojímající rovinu integrace ve smyslu integrace jednotlivce a skupiny či o německé P. Petersenově jenské škole životního společenství, ve které probíhá vzdělání v kmenových skupinách z různě věkově složených žáků s využitím momentů integrace, diferenciací a kooperace (Kasíková, H., 2001).

3.3. Integrovaná výuka u nás

V této kapitole opět kráčí integrovaná výchova ruku v ruce s projektovou metodou. Její počátky jsou zasazeny do 20. - 30. let 20. století, kdy pod taktovkou Václava Příhody vzniká v tehdejší ČSR reformní hnutí. Příhoda považuje za smysl primárního vzdělávání vytvářet ve vědomí žáka celistvý obraz světa. Cesta k tomuto cíli vede přes vhodné uspořádání učiva do logického celku organizovaného kolem společného středu. Tímto středem a základem se stává věcné učivo - prvouka a vlastivěda. Zavedením těchto principů do výuky došlo k nahrazení systému vyučovacích předmětů systémem na předměty neděleného vyučování, odpovídající celistvému a globálnímu vnímání dětí (Spilková, V., 1998). Tento

návrh z let 1928 - 1929 apeluje na vzbuzení zájmu dětí o vše, co je obklopuje, na pěstování jejich smyslů, návyků a vštípit jim nástroje kultury.

Před válečným obdobím, které pro reformní pedagogiku znamenalo prudký úpadek a teoretikům, prosazujícím integraci obsahu učiva cestou mezipředmětových vztahů, se dostalo trpké kritiky, se o integraci snažil i O. Chlup, který žádal, aby se ve vyučování přihlíželo k souvislostem poznatků z různých vědních oborů a tak se mládež učila chápat příčiny a následky jevů, jejich vlastností a poznávat charakteristické znaky. Za podstatný považoval vnitřní logické souvislosti mezi předměty (Spousta, V., 1997).

Po druhé světové válce se pedagogika dočkala reformy, které nedávaly prostor integraci ani jiné variabilitě obsahu vzdělávání. Učivo bylo předimenzované, příliš detailně propracované, zvýšil se počet předmětů a prohloubila jejich izolovanost a uniformita.

Až v roce 1989 svitlo integrované výuce na lepší časy a v rámci transformačních snah se i ona dočkala svého obrození. Z pedagogů, věnujícím se integraci, bych ráda jmenovala tu, ze které jsem čerpala inspiraci pro praktickou část. Je jí S. Kovalíková, která využívá koncentraci (soustředění látky kolem určitého ústředního motivu) v rámci jednoho či více předmětů nebo nahrazuje strukturu vyučovacích předmětů "sjednoceným vyučováním" podle přirozených celků. Její integrované tématické výuce (ITV) se budu podrobněji věnovat v jedné z dalších kapitol. V kapitole následující představím různé výklady integrace učiva od dalších, neméně významných, představitelů naší pedagogiky. Zaměřím se i na výklad integrace v RVP ZV.

3.4. *Integrace učiva*

Prof. Spilková uvádí dvě roviny pohledu na integraci učiva. V současných školách stále ještě více převládá výuka izolovaných předmětů, žáci nejsou schopni

sami spojovat jednotlivé poznatky, nalézat vzájemné vazby mezi nimi a toho důsledkem bývá i rychlejší zapomínání těchto vědomostí. Závažné je také to, že je nedovedou použít v řešení komplexních problémů, vyžadujících například zobecňování, propojování apod. Spilková popisuje dvě roviny pohledu na integraci učiva. První z nich, rovina horizontální, je charakterizována jako vytváření těsných vazeb mezi jednotlivými vyučovacími předměty, kdy jde o propojování tématu, vědomostí, dovedností, činností, metod v rámci různých vzdělávacích oblastí. Jako rovinu vertikální pak popisuje propojování teoretických poznatků s praktickou činností žáků, propojování učiva s reálným světem, praktickými problémy a situacemi (Spilková, V., 1998, s. 25).

Podobné pojetí integrace učiva zastával O. Chlup, který také poukazoval na poznatkovou roztříštěnost a jako Spilková kladl důraz na pomyslné dvě roviny. Na realizaci mezipředmětových souvislostí, především souvislosti poznatků v rámci jednoho i více předmětů a též sepnutost praktických činností s tvořivostí žáků. Podporoval aktivní objevování, nové poznávání v procesu práce tělesné i duševní. Soudil, že mechanicky pamětně osvojené učivo neprobouzí v dětech zájem o další poznávání (Skalková, J., 1999)

L. Podroužek staví integraci do úzkého spojení s transformací, kterou chápe jako proces postupné přeměny vědeckých poznatků a informací na poznatky sdílitelné a pochopitelné pro širší dospělou a dětskou populaci. Popisuje tři stupně transformace. První dva, primární transformaci, kdy dochází k výběru poznatků vhodných pro další prezentování širší odborné veřejnosti a sekundární, která se zabývá popularizací vybraných poznatků pro širší veřejnost, a třetí ze stupňů je transformace didaktická, při níž jsou popularizované poznatky zpracovávány na didaktizované, tzn. na školní učivo. Tento stupeň hlouběji zkoumá a vysvětluje didaktickou transformaci jako přizpůsobení a formulování vědních poznatků pro žáky daného vývojového stupně a poukazuje na důležitost vhodného výběru poznatků ovlivněného jejich aplikovatelností, logickým propojením a využitelností v praxi i v další výuce, stanovení rozsahu, struktury a

koncepce konkrétního školního učiva do daného učebního předmětu (Podroužek, L., 2002, s. 67).

Rámcový vzdělávací program umožňuje propojení vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tématických okruhů, případně vzdělávacích oborů. Musí však respektovat logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů. Z jednoho vzdělávacího oboru tak může vzniknout jeden či více předmětů stejně tak jako může jeden předmět vzniknout integrací více vzdělávacích oborů. Posiluje se tak nadpředmětový přístup ke vzdělání (RVPZV [online], 2004).

Vzdělávací obsah si škola rozčlení a rozpracuje do vyučovacích předmětů dle potřeb, zájmů, zaměření a nádaní žáků. V RVP ZV je uvedeno učivo, které je pro školy závazné a musí být začleněno do ŠVP. Učitelé pak při tvorbě ŠVP spolupracují na propojení vzdělávacích oborů. Nedostávají však návod, který by jim ukazoval cestu, RVP nepoukazuje na obory, které jsou pro integraci více či méně vhodné a jakým způsobem by měli učitelé integraci aplikovat v praxi, které metody použít. Odpovědi se na tyto otázky pokusím zodpovědět v dalších dvou kapitolách.

3.4.1. Přínos integrace

I přes to, že odborníci nahlíží na integraci z různých úhlů, spatřují ji jako velmi přínosnou pro dnešní společnost, kdy vyvstávají požadavky na abstraktní, systematické myšlení, pochopení složitých vztahů mezi obory, pohotové reakce, na konkrétní, praktické zkušenosti v co nejširším zaměření.

Odpověď na otázku „proč“ je úzce svázaná s nároky na člověka v dnešní společnosti. Již v minulosti bylo poukazováno na negativní vliv strukturace učiva do jednotlivých předmětů. Ona izolace učiva potlačovala komplexnost pohledu žáka na poznávaný předmět či problém. Pokud tedy dojde ke změně vyučovacích

předmětů, k jejich integraci, může se člověk přiblížit k požadavkům, které dnešní společnost pokládá za důležité.

Proto R. Wildová nabádá k účelné integraci již v počátku vzdělávání, kde díky účelné integraci různých informací a prostředí dítě vstřebává základy pro celoživotní proces vzdělávání (Wildová, 1998)

3.4.2. Předmět integrace

Pohledů na nejvhodnější předmět integrace je mnoho. Již se nebudu vracet do minulosti a hledat počátky a podněty k integrování toho či onoho předmětu i přes to, že je tento vývoj integrace konkrétního vzdělávacího obsahu podává ve své publikaci „Integrovaná výuka“ L. Podroužek. Zaměřím se na integraci aktuálních vzdělávacích oborů, které vymezují kurikulární dokumenty.

Mezi pedagogy, kteří se věnovali této otázce, patří například V. Spousta, který poukazuje na vhodnost integrace uměnovýchovných předmětů (hudební, výtvarná výchova) do předmětu českého jazyka či literaturu. Pokládá tyto esteticko - výchovné předměty do takové míry schopné integrace, že neexistuje předmět, do kterého by nemohly být integrovány (Spousta, V., 1997)

K integraci prvků zdravotní, ekologické a dopravní výchovy, v podobě praktických zkušeností a dovedností, esteticko - výchovných předmětů s jazykovým vyučováním či prvků technické výchovy ve spojení s učivem společenskovědním se přiklání R. Wildová. (Wildová, 1998).

K nejčastěji aplikované a v minulosti dosti diskutované integraci v oblasti prvouky, přírodovědy a vlastivědy se ve své publikaci vyjadřuje V. Spilková. S těmito předměty spojuje, podobně jako V. Spousta esteticko - výchovné prvky z dramatické, výtvarné, hudební či pracovní výchovy. Žáci by se měli seznámit s okolním prostředím, přírodou, s minulostí své vlasti, s národní kulturou apod. (Spilková, V., 1998)

3.4.3. Integrovaní učiva a RVP ZV

V úvodních kapitolách jsem v transformaci českého školství došla až k dokumentu, který od školního roku 2007/2008 ovlivňuje vzdělávání na základních školách. Je jím RVP ZV, který svým pojetím obsahu vzdělávání učitelům částečně započal proces integrace. I přes to, že vymezuje obory vzdělávání a konkrétní učivo, které mají mít žáci osvojené na konci časových období, neizoluje obory vzdělání do předmětů, ale koncipuje obsah vzdělávacích předmětů do vzdělávacích oblastí a formuluje průřezová témata, která vybízí k integraci a propojování mezioborových souvislostí.

Shrnutí

Při srovnávání návrhů vzdělávacích oborů k integraci od různých pedagogů jsem došla k závěru, že většina, nebojím se napsat všechny výukové obory jsou vhodné k integraci. Některé z nich k integraci přímo vybízejí, nad jinými je třeba déle rozmýšlet, jakým stylem je bude učitel propojovat. Pokud reflektuji svou dosavadní praxi, mohu porovnat, jak tomu je u mě. Velice ráda jsem využívala potenciál integrace, podobně jako V Spousta, u esteticko - výchovných předmětů, především pak dramatické výchovy. Jednotlivé výchovy často využívám ve spojitosti s literární či jazykovou metodou, kde mohu sledovat a upevňovat čtenářské dovednosti, jako je porozumění textu, jeho interpretace i schopnost pracovat s informacemi. Literární výchova mi mnohokrát nabídla prostor pro propojení s vlastivědou, prvoukou popř. přírodovědou. Nejobtížněji se mi integrují technické předměty a matematika. Cestu k této integraci bych viděla v integraci v podobě praktických zkušeností. Neměla jsem doposud tolik příležitostí tuto domněnku potvrdit či vyvrátit.

Mnohokrát jsem využila integrace na pedagogické praxi, ale také jsem se mnohokrát setkala s překážkami, které mi byly kladeny. Podobně jako projektová metoda, klade integrovaná výuka v mém pojetí, tzn. s častým propojováním s dramatickou výchovou, velké nároky na prostor, kterým se může pyšnit málokterá škola. Najít přemostění mezi jednooborovými učebnicemi, aby mohlo dojít k propojení jednotlivých oborů mi zabralo nemálo času a často jsem se ubírala k výběru vlastních textů a k vypracování pracovních listů k danému tématu, aby mohly být mé představy o kvalitním vzdělávání uskutečněny. Takto se dá koncipovat několik „občasných“ integrovaných hodin či bloků, ale v každodenní výuce by byl náročný. I tak je integrace jedním ze základů mého učebního stylu a v přípravě vzdělávacích programů pro zámeckou školu jsem se rozhodla pro realizaci integrace učiva v projektové metodě a využít tak klady, které s sebou nese. Jakým způsobem může být aplikována do dalších alternativních a inovativních programů, uvedu v další kapitole.

4. PROGRAMY VYUŽÍVAJÍCÍ PRVKŮ INTEGRACE A PROJEKTOVÉ METODY

V této kapitole bych se ráda věnovala programům a metodám, ve kterých lze uplatnit integraci nebo mají svým pojetím blízko i k projektové metodě.

4.1. Integrovaná tématická výuka

Jedním z úzce souvisejících modelů, jak již z názvu vypovídá, je model Suzan Kovalikové - „Integrované tématická výuka“. Model, vystavěný na třech do sebe zapadajících a na sebe závislých principech. Prvním z nich je výzkum lidského mozku, poukazující na schopnost člověka se efektivně učit za určitých podmínek. Druhým z nich je princip postupu učitelů ve výuce a poslední, třetí řeší otázky přípravy kurikula. ITV popisuje Kovaliková jako průnik všech tří oblastí a

označuje ho cestou, jak vytvářet „mozkově kompatibilní“ učební prostředí pro žáky i učitele. Nepřítomnost tohoto prostředí komplikuje, až znemožňuje učení (Kovaliková, S., 1995, s. 21 - 22).

Název „tématické“ vychází z pojetí a užití sjednocovací myšlenky „tématu“, jako pojmu obecného a dostatečně širokého pro odhalování důležitých aspektů skutečného světa a lidského jednání.

Kovaliková za srdce i duši školní třídy s ITV považuje celoroční téma, jež je centrem okolo kterého se seskupují další podtémata a tématické části, protože mají-li být poznatky smysluplné, musí mít návaznost a hloubku. Aby celoroční téma splňovalo podmínku „mozkové kompatibility“, mělo by mít obsah i použití související se skutečným světem, být přiměřené věku, stát za čas, který mu věnujeme, mělo by plynule přecházet od měsíce k měsíci a nýt neustále propojeno s ústředním pojmem, jeho název by měl děti uchvátit a mít k dispozici vhodné prostředky, pokud jsou všechny tyto podmínky splněny, vytváříme to nejlepší prostředí pro zobecnění a propojení obsahů

Model ITV a integrace obsahu jsou účinné za podmínky, že každý ve třídě zná mozkově kompatibilní složky. Jsou to:

Nepřítomnost ohrožení,
možnost výběru,
přiměřený čas,
obohacené prostředí,
okamžitá zpětná vazba a
dokonalé zvládnutí.

4.2. Otevřené vyučování

K dalším inovativním programům, který využívá principu integrace patří „Otevřené vyučování“, Jeho začátky nalézáme v 70. letech minulého století jako

metoda nesoucí nové prvky do tradičních postupů školní práce. Navazuje na myšlenky reformních pedagogických směrů z počátku 20. století, reprezentovaných jmény jako např. Maria Montessori, Célestin Freinet, P. Petersen, John Dewey a další. K nám otevřené vyučování v době svého vzniku neproniklo, protože když se v západních zemích rozvíjelo, docházelo u nás k opačnému procesu - probíhala zde normalizace a utužování režimu. Otevřené vyučování a školy bylo do roku 1989 u nás nemyslitelné (online wikipedia).

Ve škole s otevřeným vyučováním se promítají hlavní znaky integrace v základním pojetí a důrazu na komplexnost a chápání širších souvislostí. Nesetkáme se zde s klasickým rozvrhem hodin, ale s rozvrhem činností. Předměty jsou integrovány. Výuka je pojata tématicky a bývá často realizována v projektech (Spilková, V., 1998).

Významnými rysy otevřeného vyučování je spojování individuálního a sociálního učení, partnerské kooperace, skupinové práce a spolupráce při řešení problémů. Význam také J. Skalková přiděluje utváření schopnosti vzájemné komunikace a porozumění, pomoci a tolerance. J. Skalková na tomto modelu oceňuje svobody ve výběru práce, kterou si žáci vybírají dle svého zájmu, ale také zodpovědnost za splnění povinných úkolů, které však mohou vykonávat vlastním tempem. K významnému znaku patří zařazování projektů. (Kasíková, H., 2001. Skalková, J., 1999)

4.3. Globální výchova

Tento, poměrně nový, pedagogický směr vznikl v 80. letech 20. století při univerzitě v Yorku. Od té doby se rozšířil po celém světě, avšak největší vliv si uchovává v anglofonních zemích.

V pedagogickém slovníku je globální výchova definována jako učení o problémech a celosvětových jevech globální povahy, zvláště pak otázky týkající se

ekologie, kultury, ekonomiky, politiky a techniky. Její realizace je ve formě praktických aktivit, mezipředmětových témat a komplexních projektů (Pedagogický slovník, 2001, s. 69). Můžeme tedy říci, že obsahuje některé z prvků projektové metody.

Z vymezení pojmu je také jasné, že integrace je pro uplatnění globální metody jedním z nosných prvků. Výuka je organizována podle témat, s nimi žáci pracují a zkoumají je z různých pohledů vyučovacích předmětů.

K cílům globální metody, tedy k výchově mnohostranně rozvinuté osobnosti člena celosvětového společenství, se vyjadřuje H. Kasíková. Klady spatřuje v rozvoji dítěte v porozumění pojmu „vzájemná závislost“ od ranného věku, což jim dále umožňuje pochopení pojmů složitějších. Jsou rozvíjeny sociální vztahy ve třídě, učí se vzájemné toleranci a vnímání kolektivu jako propojeného systému, ve kterém akce jednoho žáka způsobuje reakci ostatních (Kasíková, H., 2001).

4.4. Program Začít spolu

Jednou ze základních idejí programu Začít spolu, mezinárodně označovaného jako Step by step, je podpora demokratických principů a soulad těchto principů s výchovou a vzděláváním. Vede žáky k aktivitě a zájmu o sebevzdělávání, učí je schopnosti přijímat změny a vyrovnávat se s nimi, schopnosti kriticky myslet, rozhodovat se a také nést odpovědnost za svou volbu, rozvíjí představivost, tvořivost. *Připravuje děti na to, aby se aktivně zajímaly o učení, uměly se samy aktivně a efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem.* (Krejčová, V., Kargerová, J., 2003).

Vzdělávání je koncipováno do blokové výuky. Již zde se objevují prvky integrace. Další spatřuji v užití projektů, které jsou dále rozpracovány do konkrétních aktivit a plněny v centrech aktivit a jejich plánování respektuje Gardnerovu teorii rozmanitých inteligencí, jsou zaštitěny ústředním tématem, ze

kterého se odvíjí konkrétní výukové postupy a vztahují se k němu vzdělávací standardy. Kargerová a Krejčová uvádí argumenty, podporující zařazení ITV do výuky. Za klady zařazení považují přemýšlení v souvislostech, vedení k řešení komplexních problémů, získávání zkušenosti praktickou činností aj. (Krejčová, V., Kargerová, J., 2003).

4.5. Program RWCT

Podobně jako Začít spolu se program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) zaměřuje Na budování demokratické společnosti a výchovu zodpovědného občana připraveného na celoživotní vzdělávání.

V centru pozornosti stojí ověřování a zkoumání validity všeho, co je žákům předkládáno. Bývá charakterizováno jako myšlení, které začíná otázkami a problémy. V tom momentě je nastartován proces učení, pracující dle modelu E-U-R (evokace - uvědomění si významu - reflexe). Tento třífázový model je jednou z cest, jak rozvíjet klíčové kompetence.

V první fázi „Evokace“ je nejdůležitější úkolem, vzbudit vnitřní zájem žáků o dané téma. V druhé z fází, „Uvědomění si významu“, se žáci setkávají novými informacemi a myšlenkami. Jejím základním úkolem je udržet žákovo zaujetí a podnítit uvědomění, zda novým informacím rozumí, jak a jestli souvisí s tím, co už znají a vracet se k místům, kde si nejsou jisti. V poslední fázi, „Reflexi“ je důležité přemýšlivé a tvořivé zvažování, jak mohou nové informace přispět k prohloubení dosavadních požadavků a jak je můžou změnit.

Ve propojení s projektovým vyučováním vidí Tomková klady v efektivnější práci s rozličnými studijními materiály a zdroji, v nabídce dalších kooperativních postupů žáků, v podněcování k prezentaci a efektivnímu hodnocení. (Tomková, A., 2007, Steelová, J., 1997, s. 8).

Závěr

Jsou i další programy a metody, které mají ve svém pojetí využité různé druhy integrace či jsou vhodné k propojení s projektovou metodou a přináší pro pedagogiku nové pohledy na vzdělávání. Zachytila jsem jen ty, které do mého pedagogického stylu zasáhly či zasahují a z jejichž filosofie, výukových metod a technik jsem čerpala při tvorbě výukových programů v prostředí kulturně - historické instituce. Všechny čerpají z přesvědčení, že děti se nejlépe uci prostřednictvím vlastní praktické činnosti a jsou především věnovány škole a výchovně - vzdělávacímu procesu odehrávajícímu se v prostředí školy. Co se ale stane, pokud budu chtít toto prostředí opustit a proces vzdělávání zasadit do instituce, která nemá zdánlivě s výchovně - vzdělávacím procesem pranic společného? V praktické části se podrobněji věnuji této otázce a k uchopení problému jsem hledala inspiraci u jiných mimoškolních organizací, které se věnují vzdělávání dětí a mládeže.

Překvapila mě širší nabídky vzdělávacích programů nabízených školám i jednotlivci, nepřekvapilo mě však jejich zaměření. Převážná většina programů je zaměřena na ekologickou výchovu. Jsou to organizace, jako je Toulcův dvůr nebo sdružení Tereza. Domnívám se, že je to z důvodů nedosažitelnosti tohoto prostředí v běžných školách a školy musí pořádat výlety do nejbližší přírody a zasadit tam onu požadovanou praktickou část vzdělávání. Ale vzdělávací oblast „Člověk a příroda“ není jedinou oblastí vyžadující opuštění bran školy. Dle mého názoru každý vzdělávací obor si zaslouží, lépe říci požaduje, opuštění těchto bran a tím otvírat brány jiných institucí, které mohou být výraznou cestou k rozvoji klíčových kompetencí a kvalitnějšímu osvojení poznatků.

I přes úzké zaměření na spolupráci školy a muzea, mě oslovila publikace „Brána muzea otevřená“, která zpřístupňuje výsledky stejnojmenného programu nadace „Open Society Fund Praha“. Tento program, zaměřující se na rozvíjení vzdělávací funkce muzea, vytvářel systémové základy spolupráce mezi muzeem a

školou v oblasti výchovy k umění, mimoškolní výuky historie, objektivního a komunitního učení.

4.6. Program Brána muzea otevřená

Publikace, která popisuje a reflektuje stejnojmenný program. Ten probíhal v letech 1997 - 2002 a jeho cílem bylo vytvořit model fungování současných regionálních a městských muzeí ve třech hlavních oblastech: rozvíjení vzdělávací funkce muzea, vytváření vztahu muzea a místního společenství a působení muzea v rámci občanské společnosti. Hlavní důraz byl kladen na vytváření systémových základů spolupráce mezi muzeem a školou a ustavení dlouhodobého a účelného partnerství mezi muzeem a místním společenstvím. V programu byly vytyčeny čtyři klíčové oblasti: výchova uměním, vzdělávací programy vztahující se k historii a objektové vyučování (Brabcová, A. 2003, s. 25 - 39)

Vedle kapitol "Muzeum jako instituce kulturně historického dědictví" a "Muzeum jako centrum místního společenství" je v teoretické části uvedena kapitola „Muzeum jako vzdělávací instituce" a k pochopení smyslu podobných projektů výrazně přispěl S. Štech svým příspěvkem Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená.

V uvedeném příspěvku Štech, skrze psychické procesy osvojování poznatků při učení, uvažuje nad možnostmi vzdělávání v muzeích a jeho problémy s tím spojené. Popisuje hlavní slabiny tradičního způsobu práce s poznatky, kde, jako na hlavní důvody, poukazuje na předávání hotového poznatku učitelem, na prezentování poznatků bez ohledu na rámec dosavadních zkušeností a na třetí slabinu, stejnost všech jedinců, vstupujících do procesu vzdělávání. Hlouběji popisuje, jak je učení ve škole jako modus poznávání jen vzácně konfrontováno s tím, co se děje mimo školu na jiných místech poznání, resp. s jinými verzemi poznatků. V lavicích základní školy se dospívá především k pevným bodům, výkladovým schémátům a uznávaným konvencím své kultury, což je zajisté

potřeba, ale na druhou stranu jim uzavřenost jednoho pojetí, které si všichni osvojují, blokuje dovednost kriticky zapojit do učení vlastní poznávací zkušenost. Mimoto ukazuje poznávání v podstatě jako mrtvou záležitost: to zůstává na úrovni „osvojení k reprodukci“, zatímco živé poznávání je založeno na zkoumání, nejistotě hledání, pření se, sporech a debatě. Jako reakci na tyto nedostatky poukazuje na pedagogický konstruktivismus.

Uvádí tři významné principy konstruktivistického pojetí, které je třeba respektovat, aby bylo žákovi usnadněno poznání. Je jím princip blízké zkušenosti, princip konfrontace nového poznatku s dosavadní zkušeností a princip „badatelský“, tedy že pojetí učení by mělo mít „badatelský charakter“. Tyto principy uvádí do didaktické praxe a objasňuje didaktický potenciál pomocí logického sledu šesti kroků: 1) analýza základní pojmové struktury učiva, 2) analýza dětských prekonceptů, 3) konfrontace dětských představ s hlavními pilíři pojmové struktury učiva, 4) definování specifických cílů vyučovací jednotky, 5) vytváření vhodných vyučovacích situací a konečně 6) hodnocení. (Štech in Brabcová, 2003)

Závěr

Nastíněných slabin projektů mimoškolního vzdělávání jsem se snažila při tvorbě vzdělávacích programů vyvarovat a to především toho, že neplatí předpoklad vzniku poznatku pouhým „otiskem“ předmětu, slova nebo úkonu. Nevzniká z pouhého emočního zaujetí. Nikdy jsem se nepozastavila nad tím, že nemusí dojít k lepšímu či hlubšímu poznání jen z prožívané radosti nebo napětí dětí. Tedy i v tak „živém“ prostředí plném podnětů je třeba vhodně vybírat a koncipovat činnosti a podpořit je doprovodem dospělých, kteří dodávají vhodné interpretace. Znamená to, že stejné metody, užívané v prostorách škol musí platit i v mimoškolním prostředí. Proto jsem zvolila projektovou metodu, integraci učiva, zaměřila se na rozvoj klíčových kompetencí a nenechávala jsem proces poznání pouze „v rukou“ podnětného prostředí a zaujetí, které v dětech vzbudí.

Výzkumná část

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

1.1. *Vymezení problému*

Ve výzkumné části se budu zabývat otázkou, jakým způsobem využít potenciál kulturně - vzdělávacího objektu k tvorbě vzdělávacích programů pro děti 1. stupně ZŠ. Popíši jeden ze čtyř výukových programů, které vycházejí z integrace vzdělávacích oblastí, vystavěné na hlavních myšlenkách projektové metody. V programu se zaměřím na rozvoj občanských klíčových kompetencí.

Pomocí akčního výzkumu zhodnotím efektivitu volby prostředí a metod práce vněm. Na základě rozhovorů s učitelkami se zaměřím na hledání vyhovujícího vztahu instituce a školy, zda a jakým způsobem může být učitelům tato instituce nápomocna při rozvoji a utváření občanských klíčových kompetencí.

1.1.1. Vymezení problému z hlediska kompetenčního

Ve vzdělávacím programu jsem zvolila cílený rozvoj a utváření občanských kompetencí, které jsem se snažila „naroubovat“ na jeho vzdělávací obsah. I když, níže charakterizované, prostředí k rozvoji těchto kompetencí přímo vybízelo, jakým způsobem poznám, že k rozvoji klíčové kompetence opravdu došlo? Program dětem nabízí rozvoj znalostí a vědomostí o konkrétním oboru, ale posouvám tím i jejich stupeň v oblasti kompetenční?

Zajímala jsem se tedy nejen o způsob, jak jednotlivé kompetence uchopit, integrovat do vzdělávacích programů, ale navíc ještě zhodnotit, zda a jakým způsobem k jejich rozvoji došlo. V publikaci „Klíčové kompetence ve vzdělání“ kolektiv autorů nejen osvětluje důvody pro nový požadavek rozvoje klíčových

kompetencí v českém školním systému, ale také ukazují cestu pro jejich „rozklíčování“, a tím hlubší pochopení jejich podstaty, účinné využití v praxi a jejich následné hodnocení.

Dle určitého „návodu“ jsem proces onoho „rozklíčování“ započala, v RVP ZV uvedené kompetence hlouběji zkoumala a vybírala do výukových programů takové činnosti, které budou do programu vnášet situace, které budou přispívat k rozvoji občanské kompetence. Využila jsem formulaci podrobněji rozpracovaných kompetencí a z ní jsem čerpala při tvorbě programů i při následném hodnocení jejich rozvoje. Zvolila jsem dílčí část občanské kompetence, popsanou v RVP ZV.

Na konci základního vzdělání žák:

- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit. (RVP ZV [online], 2007)

V publikaci „Klíčové kompetence ve vzdělání“ jsou osvojené kompetence pro žáka 5. ročníku zpracovány takto:

- za pomoci učitele žák ve skupině posuzuje, zda má dost informací k tomu, aby se mohl rozhodnout

Učitel nechává na žácích, aby samostatně sbírali informace, a pomáhá jim k samostatné úvaze poznámkami typu „Nezapomněli jste taky na...“, „formulovali jste zatím pět věcí proti, a jen jednu pro“ apod.

- osobní vztah k prostoru, kde žije, projevuje znalostí místa, neničením památek, výzdoby, přírody, užitečných objektů

Nepoškozuje výzdobu školy, neómárá na zdi místní zastávky nebo kapličky, vypráví příběhy spojující jeho rodinu nebo národ s památkami. Přidává se k akcím na pomoc památkám (vlastní prací, finančním příspěvkem).

- navštěvuje kulturní události v obci. (Kolektiv autorů, *Klíčové kompetence ve vzdělání*, 2007. s. 54 - 58)

Pro svou práci jsem si vybrala dílčí části těchto kompetencí, a to především:

- žák ve skupině sbírá informace, posuzuje, zda má dost informací k tomu, aby se mohl rozhodnout,
- žák ochraňuje kulturní a historické dědictví (neničit),
- žák respektuje odlišnosti v historii a chápe dnešní společenskou situaci, jako výsledek historických procesů,
- žák si váží a respektuje projevy kultury a společenských mravů.

1-2. Cíle výzkumné části

- ^ Zmapovat možnosti využití vzdělávacího potenciálu kulturně - historického objektu, zda je tato instituce vhodným místem pro výuku.
- > Vytvořit výukové programy na základě integrace učiva prostřednictvím projektové výuky, rozvíjející především občanské kompetence.
- > Analyzovat postoje učitelů k výukovým programům, zda, na základě jejich absolvování se svou třídou, splnily jejich očekávání. Do jaké míry vnímali důraz na rozvoj občanských kompetencí a zda programy navazovaly na vzdělávací proces ve škole a nebo byly dále rozvíjeny po jejich ukončení.

2. METODIKA VÝZKUMU

Po vytyčení cílů výzkumné části jsem uvažovala nad tím, jakým způsobem ověřím splnění či nesplnění jejich dosažení. K dosažení prvního cíle je třeba najít spojitost školy a zámku, analyzovat možnosti zámku, jako místa poznání, dokonale poznat prostředí, historii zámku a zámeckého parku, znát prostorové, materiální a personální možnosti a implementovat získané informace do tvorby výukových programů. Zde přechází zkoumaná oblast na druhý z cílů, tedy vytvoření vzdělávacích programů s respektováním zvolených metod a cíle, vedoucí k dosažení rozvoje občanských klíčových kompetencí.

Skalková rozděluje metody pedagogického výzkumu na metody empirické, teoretické a historicko-srovnávací. K empirickým metodám řadí: pozorování, experimentální metodu, dotazníkovou metodu, metodu rozhovoru (interview), obsahovou analýzu pedagogických dokumentů a vybrané techniky měření v pedagogických výzkumech, ke kterým řadí: ústní, písemné a praktické zkoušení, testy, škálování, měření v oblasti sociálních vztahů. K teoretickým metodám zařazuje analýzu, syntézu, indukci, dedukci, metody modelování a formalizace. (Skalková a kol., 1983)

Prostudovala jsem i jinou odbornou literaturu a došla k závěru, že pro získání kvalitních dat a informací, a pro možnost zlepšovat kvality výukových programů, pro dosažení hlubšího propojení se školou, je dobré zvolit metodu akčního výzkumu. Jeho cílem je „...získávání konkrétních poznatků o praxi s cílem změnit ji k lepšímu.“ (Maňák, Švec, 2004, s. 54)

Metodu akčního výzkumu jsem ponechala pro třetí cíl stejnou s tím, že jsem změnila metodu sběru dat a věnovala jsem se rozhovorům s učitelkami.

2.1. Akční výzkum

Pedagogický slovník popisuje akční výzkum jako takový druh výzkumu, jehož cílem je zlepšovat určitou část vzdělávací praxe. Akční výzkum zahrnuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn a vyvozuje z nich další postup. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 14)

Mnohem podrobněji ho pojímá Maňák v publikaci „Cesty pedagogického výzkumu“. Původ jeho vzniku zařazuje do 30. let minulého století a za jeho zakladatele označuje Kurta Lewina. Jeho nejčastěji deklarovaným cílem je, že přispívá k zlepšení praxe. Učitel se jednak akce účastní, a jednak se stává výzkumníkem. Klade si otázky a formuluje aktuální problémy. Shromažďuje materiál a z něho analyzuje a interpretuje vzniklé problémy. Ten ho vede ke stanovení akčního plánu s cílem problém řešit a zkvalitnit své pedagogické působení. Jde o neustále gradující cyklus, který nikdy nekončí. „Akční výzkum je tedy nejen cestou k porozumění nějaké pedagogické situaci, nýbrž i nástrojem, kterým lze tuto situaci dále rozvinout. (Janík, 2003, s. 10, Maňák, Švec, 2004)

2.1.1. Metody sběru dat

V rozsáhlém výčtu metod a technik pro získávání dat v rámci akčního výzkumu jsem si za své vybrala metody následující empirické metody, pozorování, rozhovor a evaluace sebereflexí.

2.1.1.1. Metoda pozorování

Výzkumná metoda, při níž se sleduje a zaznamenává nebo popisuje činnost lidí, předmětů, se kterými manipulují, prostředí aj.

V. M. Cates vymezuje pozorování (observation) jako jednu z metod, určenou pro sběr dat, kde jsou data považovány charakteristiky situací, jednotlivců, či skupin. (Cates, 1989)

Pozorování je determinováno účelem výzkumu. V poznámkách z kurzu „Pedagogický výzkum“, který vedla PhDr. H. Hejlová, Ph.D. jsem našla velice přehledný výčet technik pozorování.

Pozorování zaměřené na chování a vývoj dítěte:

- pedagogický deník,
- charakteristika žáka,
- kasuistika = případová studie.

Zaměřenost na proces výuky (vzdělávání):

- pozorování přímé,
 - zúčastněné
 - nezúčastněné
- pozorování nepřímé.

Pozorování podle času:

- krátkodobé,
- dlouhodobé,

Experimentující pozorování.

Kategoriální pozorování.

Pro svůj účel, pro sledování jevu „rozvoj klíčových kompetencí“, jsem zvolila pozorování přímé. Protože na zámku nepracuji a nemohu se svými znalostmi o jeho historii vyrovnat znalostem průvodců a také proto, že jsem chtěla děti

konfrontovat s přítomností odborníka, výukové programy jsem nevedla, a tedy volila pozorování nezúčastněné a krátkodobé.

2.1.1.2. Metoda rozhovor

Při výběru metody pro sběr dat k analýze a reflexi třetího z cílů výzkumné části, jsem volila rozhovor. Rozhovor je metodou, založenou na mluvené komunikaci tazatele a respondenta, při níž tazatel otázkami vede dotazovanou osobu ke sdělování určitých informací. (Průcha, 1995, s. 15)

Stejně jako u metody pozorování, jsem nahlížela do svých poznámek z kurzu „Pedagogický výzkum“ a ujasňovala si jeho cesty. Zvolila jsem nestrukturovaný individuální rozhovor, veden v atmosféře vzájemné sympatie.

2.2. Charakteristika výzkumného vzorku

Prostředí realizace výukových programů je zámek Loučeň a vzorek zkoumaných žáků a učitelů byl dán tím, koho zaujme nabídka zasílaná do škol a zveřejněná na internetových stránkách zámku, kontaktuje zámecké informace a naplánuje se svou třídou opustit školní prostředí a využít příležitost konfrontovat žáky s životem za zámeckými branami.

Programy zaznamenaly velký ohlas z řad učitelů a začaly se plnit termíny. Na, mnou sledovaný program, se přihlásilo třináct tříd. Do výzkumného vzorku jsem zařadila pouze jedenáct, protože dvě z nich požadovaly program uzpůsobit jejich zájmu a zařadit do jejich „návštěvy“ klasickou formu výkladu o zámku a jeho expozici, a tudíž narušily koncepci programů a pro výzkum rozvoje daných klíčových kompetencí by nebyly objektivním polem zkoumání. Ostatní třídy pocházely většinou ze základních škol v rámci kraje. Zkoumaným vzorkem jsou

třídy 1. stupně v celém spektru ročníků, tzn. 1. - 5. třída. Jedná se o školy vesnické i městské, školy z městských náměstí i školy sídlištní. Spektrum tříd je opravdu široké a stejně tomu je i u učitelek. Působily v praxi od jednoho do patnácti let, jejich výukové styly začínaly u tradiční frontální výuky až po učitelky, který projekty a integraci zařazují do vyučování téměř denně.

3. OHNISKA VZDĚLÁVACÍHO POTENCIÁLU INSTITUCE

3.1. Charakter prostorů zámku a přilehlého parku

Abych mohla přemýšlet nad obsahem vzdělávacích programů, nad vzdělávacími oblastmi, které utvoří nosné téma programu, jaké učivo je vhodné do jejich obsahu zařadit a v neposlední řadě pojmenovat oblast klíčových kompetencí, bylo třeba poznat zámek a anglický park detailněji.

V zámku samém mohu využít prostory velké zámecké expozice, jež byla vybudována na podkladě dobových fotografií a archivní dokumentace tak, aby zámecké interiéry představily život majitelů zámku na začátku dvacátého století.

Programy mohou být zasazeny do velké jídelny, knihovny, hudebního či orientálního salónku, soukromých pokojů, ale také pokoje komorníka nebo servisních místností, dětského pokoje, soukromé školy nebo oratoře. Jedinečná bude možnost vstoupit do malířského ateliéru kněžny na půdě zámku. Podařilo se totiž na podkladě inventárního soupisu vyhledat v depozitářích Státního památkového ústavu poměrně velkou část původního zámeckého mobiliáře.

Čím je však loučeňský zámek naprosto unikátní, je jeho anglický park o rozloze šestnácti hektarů, založený na počátku devatenáctého století. Ten prošel důkladnou revitalizací s citlivým zachováním jedinečného přírodního charakteru s

původními architektonickými i přírodními prvky - kašnami, jezírky, sochami, altány a hlavně vzácnými dřevinami a překrásnými staletými stromy.

V průběhu času hostil postupně tak různorodou společnost vzácných návštěvníků, jakými byli rakouský císař a velký protivník Napoleona František I., americký spisovatel Mark Twain, německý básník Rainer Maria Rilke, český národní skladatel Bedřich Smetana, úspěšný anglický žokej a trojnásobný vítěz Velké pardubické Richard Fletcher, či za všechny slavné ženy Alice Masarykové, známá příznivkyně charity a dcera prezidenta Tomáše Garrigue Masaryka.

3.2. Zmapování vzdělávacího potenciálu

3.2.1. Zámek, jako místo vzdělávání

Pokud vedle sebe postavím školu a zámek, na první pohled naprosto odlišné instituce, a zamyslím se nad jejich postavením v naší společnosti, je jejich poslání prakticky totožné. Obě tyto konzervativní instituce pracují s částí populace, a za svůj cíl si kladou tuto populaci vzdělávat, byť každá z nich má k tomuto účelu jiné podmínky, nástroje a strategie. Každá chce u svých „návštěvníků“ navodit nebo změnit postoje, hodnotové orientace, aj.

Společným jmenovatelem aktivit, které by měly probíhat ve škole i v zámku je poznávání. Poznávací činnost, kterou mají obě instituce navodit, má podobné funkce. Poznávání na zámku sice ztrácí některé tradiční školní prvky, přesto ale musí sdílet hlavní funkce a dodržovat základní principy poznávací činnosti, aby vlivem neobvyklého „neškolního“ prostředí nedošlo k záměně poznávání za hru, nezávaznou relaxaci či dokonce nudu a byly naplněny ony poznávací cíle, které si většina historicko-kulturních památek, hradů, zámků, muzeí, galerií, skanzenů apod. klade za prioritu sobě vlastní.

Tyto společné vlastnosti a podobnost dvou, zprvu odlišných prostředí, mě přesvědčily o tom, že pokud budu tvořit vzdělávací programy pro zámek Loučeň,

nebude tato práce nijak odlišná od té, jejíž metodiku jsem se na Pedagogické fakultě studovala a mnohokrát ve třídách základních škol praktikovala.

Stejně jako jsou školní výpravy atraktivní skupinou návštěvníků pro zámek, funguje toto tvrzení i směrem opačným, a tedy, že historické prostory zámku i park přilehlý je pro učitele a jejich žáky atraktivním prostorem pro výuku. Tato skutečnost přímo vybízí k propojení jejich cílů, úsilí i duševního potenciálu.

Prostory a předměty jsou smyslově živější. Vše se nabízí a přitahuje svým atraktivním vzhledem a tajemným účelem, zámecký park v dětech probouzí aktivitu a zvědavost a stejným způsobem působí i barokní zámek. Vystavávají však otázky, které ze vzdělávacích oblastí jsou vhodné pro tvorbu výukových programů a které učivo by mohlo být integrováno?

3.2.2. Vzdělávací oblasti vycházející z charakteru prostředí

K výběru vzdělávacího obsahu výukových programů, jsem si na pomoc vzala charakteristiku vzdělávacích oblastí v RVP ZV. Nad šesti oblastmi a jejich cílovým zaměřením jsem uvažovala nad tím, které z nich budou nejvhodnější zvolit pro prostředí zámku, aby jejich cíle a učivo bylo vázané na zámek, jeho historii nebo zámecký park. Ze vzdělávacích oblastí „Jazyk a jazyková komunikace“, „Matematika a její aplikace“, „Informační a komunikační technologie“, „Člověk a jeho svět“, „Člověk a společnost“, „Člověk a příroda“, „Umění a kultura“, „Člověk a zdraví“ a „Člověk a svět práce“, se svým pojetím vybízela vzdělávací oblast „Člověk a jeho svět“, jakožto nosná a k ní zvolené doplňkové oblastí ze vzdělávacího oboru „Člověk a zdraví“, „Člověk a příroda“ nebo „Jazyk a jazyková komunikace“ a využít tak integrace učiva na úrovni témat a vzdělávacích oborů a směřovat k rozvoji vybraných kompetencí.

Vzdělávací obsah „Lidé a čas“ mi přišla „přesně ta pravá“ pro prostředí a jeho potenciál v sobě obsažený, zároveň jde o vzdělávací obsah, který vyžaduje

opuštění školní budovy a konfrontaci dětí s kulturně - historickou památkou, galerií, muzeem apod.

4. VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY

4.1. *Vzdělávací program „Mít tak hostinu na zámku...”*

Délka trvání: 3 hodiny

Cíle:

Na oborové úrovni:

- Žák se seznámí s proměnami způsobu života, bydlení, předmětů denní potřeby, v průběhu dvou století.
- Žák dovede popsat život v minulosti na zámku a konfrontovat ho s životem v současnosti.
- Žák zjišťuje složení jídelníčku v současnosti a minulosti, dokáže dle získaných informací, vytvořit podobu menu na slavnostní oběd.

Na kompetenční úrovni:

- Žák vnímá zámek a expozici jako společnou památku, která je jediná svého druhu a nelze ji obnovit.
- Žák ochraňuje kulturní a historické dědictví (neničit).
- Tvoří pravidla pobytu v zámeckých komnatách a tato pravidla respektuje.
- Žák zkoumá rozdílnost života v minulosti a dnes a uvažuje nad příčinou proměny.
- Žák respektuje odlišnosti v historii a chápe dnešní společenskou situaci, jako výsledek historických procesů.
- Žák oceňuje a respektuje projevy kultury a společenských mravů.

Učivo

Orientace v čase a časový řád

- režim dne - učí se orientovat v údajích o částech dne, nacvičuje určování času v celých hodinách, přiřazuje k určité denní době činnosti, organizace režimu dne
- hodiny - zpřesňuje orientaci na hodinách, učí se číst údaje na klasickém ciferníku, na maketách hodin procvičuje nastavení zadaného času a čtení nastaveného času

Současnost a minulost v našem životě

- seznámení s proměnami způsobu života, bydlení, předměty denní potřeby
- jak se mění život lidí, život v minulosti a současnosti

Zdravá výživa

- složení jídelníčku v současnosti a minulosti
- zásady správného stolování

4.1.1. Popis projektu, zhodnocení a dílčí interpretace výsledků výzkumu

Žáci se na zámeckém nádvoří setkávají s komorníkem pana knížete, který je zve na návštěvu do zámku. Ukazuje jim staré hodinky a vypravuje příběh o dědečkovi, který mu je dal na památku jeho tatínkovi a ten je dal na památku zase jemu. Pokládá jim otázku, zda mají doma nějaký předmět, k němuž se pojí jejich vzpomínky, a pokud si na nějaký takový vzpomenou, ať o něm poví svému kamarádovi, co je to za předmět, kde ho má uložený, od koho ho dostal, jak je starý a proč k němu má zvláštní vztah a jako památku si ho schovává.

R: Žáci v každém věkovém období jsou zaujati příchodem pana komorníka v obleku zpočátku 19. století, některé až natolik, že se neubrání vzájemnému sdělování

pocitů s kamarádem. Když pan komorník přichází, chlapci z vyšších ročníků do sebe drkají s výkřiky „koukej“ nebo „už někdo jde“. Děvčata se stahují do pozadí skupiny a uculují se. Většina dětí má doma předmět, který považuje jako „schovaný na památku“ a na pokyn průvodce vedou rozhovory s kamarádem. Pokud vidí průvodce osamocené dítě, mluví s ním o tom, zda si na nějaký předmět vzpomíná, jestli třeba má doma vypadlý zub, oblíbené plyšové zvířátko, pohled ze školy v přírodě apod. Mladší děti si neuměly povídat o všech vlastnostech, které se k předmětu pojí, jako odkud ho mají, kdo jim ho daroval, kde ho mají schovaný aj. Vybraly si z nabídky na rozhovor pouze jednu, většinou tu, odkud předmět pochází. U většiny však došlo k vyvolání představy nějakého předmětu a jejich bližšímu vztahu k němu, což bylo požadováno.

K. K: *Žáky tento úkol vede k vybavení si předmětu z historie, ač je to pouze historie jejich života a uvědomují si, že slova „historie“ nebo „památka“ jsou spojeny se situací či člověkem v minulosti.*

Po rozhovorech si průvodce vybírá děti, které mají třídně povědět o předmětu svého kamaráda a proč si předmět uchovává jako památeční. Dále pokračuje v pokládání otázek. Děti si mají představit, jak by každému bylo, kdyby se jeho předmět poničil, rozbil, shořel apod. Odkáže je na čtyři smajlíky, visící na stěnách vstupní haly. Jeden se směje, druhý je apatický, třetí smutný a čtvrtý pláče. Vede je k rozhovorům v utvořených skupinách nad tím, proč právě by jim takto bylo. Zvolený mluvčí z každé skupiny seznámí s hlavními důvody výběru smajlíka skupiny ostatní.

R: *U žáků stále trvá zaujetí a motivovanost, je vidět zpozornění žáka, o jehož předmětu se právě mluví. U mladších dětí dochází k delším prostojeům v prezentaci důvodu, proč kamarád předmět schovává jako památku. Při rozdělování do skupin se ani jednou nestalo, že by někdo vybral usmívajícího smajlíka, minimum dětí volilo apatického smajlíka s tím, že jejich památku by nahradil jiný předmět. Stalo se tak u plyšového zvířátka a mušle od moře. U posledních dvou smajlíků se potkávala*

většina dětí. Jako důvody uváděly, že by byly nešťastní, protože předmět koupily na dovolené a připomíná jim místo, kde byly, protože ho mají od malička, proto, že jim ho dal někdo blízký, proto, že je vzácný, proto, že je mají po babičce apod. 40% skupin došlo k závěru, že už by se předmět nedal sehnat a pokud ano, neměl by pro ně takovou cenu. Byly to většinou děti ze 4. a 5. třídy.

K.K: Žáky tato činnost vedla k zamyšlení nad pocity, které by vyvolala ztráta jejich „památky“. Vidím to jako cestu k pochopení ochrany kulturních a historických památek. Mladším dětem, 1.-2. třída, dělalo vyjádření pocitů problému. V převážné míře odpovídaly pouze tak, že je to jejich a ještě nevnímaly „historickou“ rovinu předmětu v jejich životě. Nezamýšlely se ani nad její „neobnovitelností“. Pro mladší děti bych zvolila jiný typ přiblížení oné „historické“ a „neobnovitelné“ vlastnosti. Volila bych například dramatizaci příběhu, kde by hlavní postavy o předmět s podobnými vlastnostmi přišly a jaké pocity by je provázely a proč jím v jejich životě dále scházel.

Komorník dětem vypráví příběh o majitelích zámku, o tom, jak se starají o expozici, protože k ní mají podobný vztah, vnímají ji jako k součásti své historie, ale uvědomují si, že je to historie nás všech, proto zámek zpřístupnili veřejnosti, aby se z historie mohl těšit každý. A stejně tak, jako by byly děti smutné, kdyby se jejich památky poničily, protože už se nedají obnovit, tak by byli smutní majitelé, potažmo my všichni, kdyby se ničily historické památky, kterou je i tento zámek.

K.K: V této fázi děti přenáší vyvolané emoce nad zničením jejich „památky“ na jinou osobu a předmět, což bylo pro děti obtížné a u některých jsem nezaznamenala zobecnění a přenesení emoce do širší roviny historických památek. Zobecnění bylo těžší pro mladší žáky. Ti však ani neuvažují nad možností „ničení“, proto pro ně byl požadavek „neničit“ přirozený až samozřejmý. Zda došlo k rozvoji vybrané kompetence „žák ochraňuje kulturní a historické dědictví“ se dalo sledovat až v navazujících činnostech, kdy se děti samy pohybovaly v zámecké expozici a věnovaly se dalším činnostem bez dozoru pedagoga nebo průvodce.

Společne vytvořili pravidla chování v zámku, jejichž podstatou je neničit předměty a vybavení zámecké expozice. Komorník zve děti do horních pater zámecké expozice. Vyzývá děti k rozdělení do pěti skupin pro skupinovou práci a popisuje úkol, pro všechny skupiny společný. Každá skupina bude pracovat v jiné místnosti zámecké expozice. Jejich úkolem bude popsat, jak vypadá stejná místnost v dnešní době (třeba u nich doma), co v ní je za nábytek a předměty, k čemu jsou používány. Poté porovnat vybavenost místnosti z počátku 19. století, zaznamenat rozdíly a pokusit se nalézt důvody, proč se tato změna stala, co je její příčinou. Žáci se po rozdělení do skupin, vybavení psacími potřebami a volnými papíry, rozmístili do pěti místností. Ložnice, koupelny, dětského pokoje, kuchyně a soukromé školy. Žáci dostali prostor pro samostatnou práci.

R; U starších dětí 3. - 5. třída nebyl s úkolem problém, při pozorování jednotlivých skupin byl vidět rozdíl mezi třídami, které jsou zvyklé na skupinovou práci a pro které to bylo neobvyklou či úplně novou zkušeností. Tyto skupiny těžce komunikovaly, děti si častěji skákaly do řečí, neobhájily své názory před skupinou kváitními argumenty, v některých skupinách se ze skupinové práce stala individuální práce nebo práce ve dvojicích. Procento však nebylo vysoké, z jedenácti tříd měla pouze jedna třída potíže se skupinovou prací a učitelka, jedna s nejdelší praxí ve školství z jedenácti ostatních potvrdila, že ve skupině pracují děti málo, spíše vůbec.. U dětí z prvních a druhých tříd jsem, po špatné zkušenosti se samostatným pobytem v neznámých prostorech s historickými předměty, změnila organizaci činnosti. Komorník zůstal po celou dobu s celou třídou a na plnění úkolu pracovali společně. I přes to, že tento vyučovací styl se blížil frontální výuce, zaznamenala jsem ho jako účinnější pro tyto děti. Všechny třídy směřovaly k plnění cílů ze zvolených vzdělávacích oblastí, děti se seznamovaly se způsobem života, zamýšlely se nad proměnou života lidí v běhu času a hledaly důvody, proč došlo k proměně ve způsobu bydlení a různých předmětů. V místnostech došli k těmto závěrům:

Kuchyň a příprava pokrmů:

- o V kuchyni a přípravě pokrmů je vystaveno mnoho kusů nádobí. Starší děti odhadovaly, proč potřebovaly tolik nádobí. Přisuzovali to pořádání hostin a přijímání hostů, což se dnes řeší návštěvami restaurace. Mladší děti se nad velkým počtem nádobí nepozastavovaly. I otázku chybějících kohoutků měly ihned vyřešenou neznalostí potrubí. „Proto taky nemohli mít myčku, jak by tam asi ta voda chodila," ozvalo se v jedné ze skupin. Převážně většině skupin chyběl v kuchyni jídelní stůl.

Koupelna:

- o První věc, nad kterou se děti pozastavily, byla suchá toaleta a řešily, jestli to pak smrdělo v pokoji nebo ne. Také nepřítomnost vody je udivila, ale osvětlily ji neznalostí vodovodního potrubí. Tento důvod také připsaly chybějícím kohoutkům nad vanou, která neměla kam odtékat. Co snít dělat většinou nevěděli, občas některé dítě zmínilo zkušenost s vynášením vody z vany na chatě. Často reagovaly na absenci pračky, věděly, že se prádlo pralo v ruce a aby neměli lidé tolik práce, vynalezli pračku. Žádný fén, parfémy, krémy - nebylo vynalezeno. Starou štětku na holení a břitvu znaly od prarodičů, a aby se chlapi neporezali, vynalezli holicí strojky.

Dětský pokoj:

- o Udivoval je malý počet hraček, holkám se líbil baráček pro panenky, jehož nápodoba je nynější dům pro Barbie. Vše v pokoji bylo malinké, stolek, hrací karty, pískovcové kostičky.

Ložnice:

- o V této místnosti bylo vždy nejméně nalezených rozdílů. Vždy to byla „nějaká malá postel, asi pro děti", občas se objevil nedostatek televize nebo budíku.

Škola:

- o Pozastavovaly se nad jedinou lavicí, ukazovátkem, které prý bylo na bití dětí přes prsty, jako ve filmu, ale dnes už se to nesmí. Učebnice v cizím jazyce

vyvolaly otázky, zda byla rodina cizojazyčná. Ve třídě jim chyběla tabule a nejčastěji výzdoba.

K.K.: Žáci zkoumali odlišnosti mezi životem na počátku 19. století a životem v současnosti a zamýšlí se nad důvody proměny. Učí se respektovat život v minulosti, i když je odlišný od jejich. Tím, že se žáci nedotýkali předmětů, ani u jedné skupiny nedošlo k poškození mobiliáře jsem pochopila, že se upevnil nebo nastal rozvoj sledované kompetence a děti mají úctu k historickému dědictví a k dochovaným památkám.

Po ukončení skupinové práce žáci, společně s komorníkem, procházeli jednotlivými místnostmi, prezentovali své poznatky ostatním skupinám a kladly komorníkovi otázky, kde si nebyli jistí v odhadu, popř. je komorník sám doplňoval. Poté seznámil děti s překvapením k narozeninám pana knížete. Chtěl by mu uspořádat, společně s dětmi, slavnostní hostinu.

R: Všechny skupiny, 3. - 5. třída, si připravily krátké prezentace, byla vidět velká vnitřní motivace, která byla podpořena projevenou důvěrou a odpovědností za celou skupinu.

K.K.: Děti si ucelují svůj pohled na minulost, vyslechnou si prezentace, souhlasí s interpretací důvodů nebo pokládají otázky, pokud si nejsou jistí. Ocenila jsem, že často děti pokládali otázky „odborným skupinám“ a až druhý pohled patřil komorníkovi.

Přestávka

Po přestávce následoval výukový blok, zaměřený na vzdělávací oblast zdravého životního stylu a etikety na zámeckém dvoře. Blok nebyl cíleně zaměřen na rozvoj vybraných kompetencí, přesto jsem stále sledovala jejich vývoj. Uvedu přehled činností, které tento blok naplňovaly a v závěru reflektuji splnění cílů a vývoj sledovaných kompetencí.

Cíle na oborové úrovni:

- > Žáci si společně evokují pojem „Moje hostina.“
- > Ve skupinách se pokusí vytvořit podobu menu na sváteční oběd dle jejich představ, pojmenovat jednotlivé potraviny použité k jeho přípravě a hodnotit jeho výživovou hodnotu v jídelníčku v rámci zdravé životosprávy.
- > Za použití jídelních potřeb sestaví podobu sváteční tabule zpočátku 21. století a připraví skupinové prezentace jejich oblíbeného menu.
- > V informačních zdrojích žáci vyhledávají informace o podobě slavnostního oběda v 19. století, získané informace zaznamenávají, diskutují o nich a ve skupinách výtvarně zpracují jeden z vybraných chodů slavnostního oběda pro knížete.
- > Na základě získaných poznatků o stolování a pokrmech žáci utvářejí vlastní názor na stolování a výživu jednotlivých období, umí zformulovat jejich klady a zápory a obhájit svá tvrzení pomocí ověřených argumentů
- > Žáci se seznamují se způsobem stolování v minulosti

Žáci si samostatně evokují pojem „Moje hostina“

Zavřete oči a přemýšlejte chvíli o tom, jak vypadá Váš slavnostní oběd? Jak je Váš stůl prostřen? Jakou barvu má ubrus? Co vše je v tu chvíli na stole? Co máte dobrého k jídlu? Co k takovému jídlu pijete, co pijí rodiče? Kolik chodů má Vaše menu?

Komorník vede žáky podobnými otázkami imaginárním prostředím. Po každé otázce dává dětem prostor pro zkoumání jejich nasimulovaného prostředí a pro nalezení odpovědi.

Brainstorming na téma „hostina“

Žáci nebo komorník zapisují na tabuli pojmy na téma „Slavnostní oběd.“ Co vše Vás při vyslovení napadne?

Učitel dává prostor všem žákům, pokud mu některý z pojmů nepřijde s tématem spojený, ptá se žáka na upřesnění popř. spolupracuje na hledání souvislostí s celou skupinou.

Vyhledání klíčových pojmů

Který z těchto pojmů je pro dnešní úkol podstatný? Který z pojmů souvisí s dnešním úkolem?

Komorník vede děti k výběru stěžejních pojmů vázaných s dalšími úkoly jako je např. stolování, menu svatebního oběda apod.

Tvorba oblíbeného menu

Utvořte skupiny po čtyřech a v každé vymyslete jednu podobu menu, které byste chtěli mít na slavnostním obědě.

Komorník se zajímá o jídla, která se podávají v současnosti, rozdává dětem papíry.

Skupinová diskuze

Které hlavní suroviny jsou použity pro přípravu Vašich jídel? Pokud byste jídlo chtěli připravit, které suroviny byste museli nakoupit?

Děti pracují ve skupinkách, komorník vyčká na dokončení diskuzí u všech skupin.

Prostírání jídelního stolu

Každá skupina prostře pro jednoho člověka na jídelním stole dle toho, jaká jídla mají v menu, použijí jakékoliv jídelní potřeby, aby jejich místo vypadalo přesně tak, jak si ve skupině dohodli. Každá skupina založí na jídelní stůl své menu.

Prezentace menu

Žáci prezentují svá menu ostatním.

Pan komorník děkuje, že mu děti umožnili pohled do kuchyně jejich doby, zato on jim poskytne informace o hostině v jeho době, o stavbě jídelníčku, o složení jídel. *Víte, jak vypadá hostina na zámku? Co myslíte, že bylo servírováno za pokrmy? Kolik bylo takových chodů? Jak taková hostina vypadala? Jak byl prostřen jídelní stůl? Pojdte se na to podívat.*

Práce s informačními zdroji

Žák vyhledává v informačních zdrojích a vypisuje podstatné informace z textu o způsobu stolování v minulosti, servírování, počtu a druzích servírovaných menu apod.

Příprava menu

Děti z informačních zdrojů zjistí, že menu bylo na zámecký stůl servírováno v několika chodech včetně nápojů a dezertů. Rozdělí se tedy do dvojíc, každá dvojice se zaměří na přípravu jednoho menu dle poznatků z informačních materiálů. Komorník s dětmi diskutuje o poznatcích a vzniklým skupinám dá možnost výběru, kterým typem jídla se budou hlouběji zabývat.

Výtvarně zpracování menu

Žáci na připravené papíry zvolený pokrm nakreslí. Na zadní stranu napíší složení potravin, které jsou k přípravě potřeba.

R: *Ve výukovém bloku žáci pozorně naslouchali pokynům komorníka, byli, k mému občasnému překvapení, zaujaté jednotlivými činnostmi. Dle mého názoru to bylo tím, že děti nejsou zvyklé na mužský element, vedoucí jejich vzdělávání. Měl přirozený respekt a děti ho vnímaly velice pozitivně a do činností se vrhaly bez sebemenšího přemýšlení, i když došlo k občasnému zaváhání.*

V činnostech byl markantní rozdíl mezi jednotlivými věkovými stupni dětí. Byl znát především u schopnosti vyhledávat v informačních zdrojích, číst v historických jídelníčcích, mladší děti se řídily dle obrázků a neměly natolik rozvinutou schopnost vyhledávat v textu podstatné informace. Rozdíly také byly v praktické stránce, při přípravě slavnostní tabule, kdy mladší děti věnovaly velkou pozornost detailům, jako je uspořádání tabule, správnému rozložení příboru a plnění úkolu nebylo do velké míry spolupráci skupiny, ale spíše prací jednotlivce. Celou činnost braly jako zkoušku jejich znalostí. Starší děti tuto činnost pojímaly globálněji, nemusely se soustředit na detaily, protože mají upevněné návyky, děvčata se soustředila více na estetickou stránku, jako jsou poskládané barevné ubrousky, příbory zatočené do ubrousku, chlapci na rozdíl od nich preferovali rychlost a křivě položené příbory jim nedělaly "těžko na duši". Stejně tak byl rozdíl patrný u znalostí složení jídel, a jaké potraviny na něj musí zakoupit. Starší děti, bez rozdílu pohlaví, dokázaly podrobněji popsat jejich složení a nezapomínaly ani na koření, jako je nezbytná sůl. U Mladších dětí se neobjevila sůl ani v jednom případě. Je to zvláštní srovnání praktické a teoretického pojetí předmětu. V praktické činnosti se mladší děti soustředují na

detail, ale v teoretickém zkoumání předmětu, v tomto případě jídla, nedokáží pokrm analyzovat na jednotlivé části. Rozdíly ve věkových stupních vnímám jako přirozené a je třeba programy více přizpůsobit oběma věkovým stupňům.

K.K: V tomto výukovém bloku nebyl hlavním cílem rozvoj občanských kompetencí. Blok probíhal ve spodních patrech zámku, kde bývají svatební hostiny, interiéry nejsou historicky upraveny a žáci pracovali s pomůckami ze současnosti. Blok docílil k získání představy o rozdílu stravy v minulosti a současnosti, který byl patrný v množství podávaných chodů, ve složení potravin v menu, děti viděly rozdíly mezi získáním potravin, délce jejich úpravy a dokázaly soudit, proč už se dnes nevěnuje tolik času přípravě jídla apod. Dle mého pozorování jsem došla k závěru, že k určitému pochopení minulosti a příčin směru jejího vývoje, došlo. Docházelo také k rozvoji jiných kompetencí, jako kompetence k učení, kdy žáci vyhledávali potřebné informace v informačních zdrojích, které využívá při další práci, v kompetencích sociálních a personálních jsem spatřovala posun v práci ve skupině na společném úkolu.

Po dokončení menu slavnostní oběda, pozval komorník žáky do velké jídelny, kde byla prostřena zámecká tabule přesně tak, jako na počátku 19. století. Děti měly za úkol porovnat rozdíly této tabule a tabule, jimi vytvořené a servírovat své připravené části slavnostního menu.

R: *Žáci porovnávali rozdíly, na první pohled patrné. Bylo to množství sklenic na stole, krásný porcelán, svícny, několik vidliček a nožů apod. Hledaly odpovědi ve skladbě jídla na hostině, kterou nastudovaly v informačních zdrojích. V závěru zasedli pani učitelky i komorník za stůl a děti si zahrály na služebnictvo, servírující několik chodů. U každého seznámily skupinu s názvem a jeho složením a položily na talíř před jednoho z učitelů. Děti, které neměly zkušenost s dramatickou výchovou, nebo v sobě alespoň kousek exhibicionismu, měly problém převzít na sebe jinou roli a v ní jednat. Ale někdo takový se ve třídě vždy našel, jeho*

předstoupení před třídu vyvolalo uvolnění v ostatních a prezentací v roli služebnictva zvládli, s malou pomocí, všichni.

V závěru se komorník vrátil k vytvořeným pravidlům z počátku projektového dne a žáky nechal hodnotit respektování pravidel, popř. v čem by se mohly do příště zlepšit.

K. K.: V tomto momentě si žáci zopakovali a ještě upevnili pochopení unikátnosti historické památky a zvláště opatrného o respektujícího přístupu k ní.

4.1.2. Závěrečné shrnutí projektu

Splnění cílů na oborové úrovni:

Při porovnávání zadaných a splněných cílů mohu posoudit, že v každé skupině došlo ke splnění všech cílů na oborové úrovni, v každé přímo úměrně jejich schopnostem. Zvolené metody podporovaly cestu k cíli, v několika případech se objevilo menší nepochopení v metodickém postupu, ale to bylo dáno nevyužíváním některých metod ve třídě. Šlo především o obtížnost vyhledání klíčových pojmů pro zadaný úkol. U žáků prvních a druhých tříd jsem zaznamenala jakousi „nadbytečnost“ výukového bloku o zdravé stravě. Obor nejenom příliš nezajímá, ale zvolené metody a techniky jsou pro děti příliš složité, neumějí jít do potřebné hloubky tématu, aby mohly učinit závěry a porovnat obraz minulosti a současnosti. V dalších výukových programech jsem proto pro tento věk ponechala pouze první část projektového dne ve stejné podobě rozšířenou o seznámení s denním režimem na zámeckém dvoře. Děti si mají možnost opakovat a upevnit orientaci na klasickém ciferníku a společně s komorníkem časově zařazují a porovnávají jednotlivé činnosti života, poznávají a pracují s předměty denní potřeby z počátku 19. století. Programy se opět rozjíždějí po otevření bran zámku v březnu 2009, po zimním plánovaném uzavření tak se půjdu přesvědčit, zda tato změna byla efektivní či nikoli.

Splnění cílů na kompetenční úrovni:

Pokud se znovu podívám na stanovené cíle u klíčových kompetencí občanských, cítím oprávnění posuzovat splnění jen některých z nich, které se daly vyzkoušet v jednodenním projektovém dnu. Ty ostatní jsou hodnotitelé až v průběhu času, kdy můžeme pozorovat na dětech respekt a ochranu historických památek.

Budu se tedy nejdříve věnovat cílům, u kterých je možné posoudit jejich splnění. Jak jsem výše uvedla, podařilo se mi u dětí navodit pocity, které doprovází znehodnocení jejich osobní památky, a tyto pocity jsem přenesla na zámek, jakožto kulturně - historickou památku. U většiny dětí, zejména těch starších, bylo ono propojení zaznamenáno. Dalo se tak soudit jednak z výrazu chápání slova „památka“ a při tvorbě pravidel chování v zámku, kde kladly důraz na „neobnovitelnost“ předmětů z expozice.

Tím byl splněn i další z cílů na kompetenční úrovni, „Tvoří pravidla pobytu v zámeckých komnatách a tato pravidla respektuje.“ Každá třída si vytvořila svá pravidla, jak se chovat v zámku, převážně se objevovalo nerozbíjet, nepopsat, nemanipulovat s ohněm, neběhat, nekřičet, v šesti případech se děti zmínily o přezůvkách, které jim evokovaly papuče, připravené pro návštěvníky. Ty však, pro jejich velikost, děti v zámku nepoužívají, ale pan komorník ocenil toto pravidlo a poukázal na vzácné perské koberce. Za velmi přínosné považuji závěrečné hodnocení respektování pravidel a zamyšlení se nad možnostmi, „jak stanovená pravidla“ respektovat. Tím, že si je žáci sami zvolili, nevidím v tom nic nuceného a, pro děti, nepřírozeného.

Cíl, který poukazoval na zkoumání rozdílnosti života v historii, byl splněn v celé své šíři. Všechny děti se aktivně zapojovaly do zkoumání místností, porovnávaly je vlastní zkušenosti s novým poznáním a docházely k závěrům, proč tomu tak je a zda je lepší to či ono.

Jeden z obecných cílů, že žák „ochraňuje kulturní a historické dědictví“ bylo možné zhodnotit pouze na momentálním přístupu k zámku jako takovému. Nedošlo na žádné rozbíjení, poničení, popsání ani zámek nevzplanul plamenem, děti v místnostech neběhaly, nekřičely, nepraly se a všechny předměty zůstaly součástí expozice. Z toho usuzuji, že žáci ochraňovali kulturní a historické dědictví v rámci zámku Loučeň. Zda tomu tak bude do budoucna, nemohu posoudit.

4.2. Rozhovory s učiteli

S odstupem času jsem si domluvila schůzky s učiteli a strukturovala jsem hloubkový rozhovor s cílem zjistit, jak přistupují učitelé k podobným programům, kde vyhledávají jejich nabídku, zda často využívají podobných programů. Dotazovala jsem se, zda vnímaly důraz na rozvoj občanských klíčových kompetencí v rámci programu a zda pocítují ve své třídě, že k rozvoji opravdu došlo. Zajímalo mě možnost propojení programu s dalšími hodinami ve školních lavicích, zda tuto možnost nějaký z učitelů využil. Ptala jsem se na zájem o častější přenesení vzdělávacího procesu do zámeckých stěn, jaká vzdělávací oblast jim přijde pro tyto prostory nejpoutavější, zda by jezdili častěji se svou třídou na podobné programy, z jakého důvodu takto soudí.

Z rozhovorů jsem vybrala odpovědi na otázky, jejichž interpretace mě ovlivnila při tvorbě a produkci dalších projektových dnů nebo se pojily s kompetenčními cíli projektu právě probíhajícího. Vytvořila si z nich úvahu nad přínosem tohoto vzdělávacího programu pro učitele a jejich žáky a následně uvažovala o smysluplnosti těchto programů při zařazení do školního života.

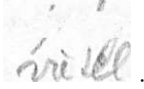
Rozhovory s učiteli, kterých bylo v konečném počtu deset, jsem vedla v přátelském duchu. Zahájila jsem je otázkami, kde se učitelé dozvěděli o projektových dnech, co je na nabídce oslovilo a rozhodly se zkontaktovat zámek a objednat si jeden z projektů. 100% dotázaných našlo nabídku na programy v emailové schránce základní školy, a protože je zámek v dostupné vzdálenosti,

obstaraly autobus a uspořádaly „školní výlet“. Ano, šest učitelek jelo na zámek jako na netradiční školní výlet. Proto jim stačil dvouřádkový popis programu v propagačních materiálech. Čtyři z nich by ocenily detailnější popis cílů, vzdělávacích oblastí a činností, kterými je program tvořen, aby mohly žáky uvést do tématu a započít vzdělávací proces již ve škole, aby se propojily obě instituce ještě před návštěvou zámku. Pokud jsme mluvily o jejich očekávání, počítaly s „odpočinkem“ ve smyslu, že výuku povede někdo jiný a ony se budou věnovat pouze jistému dohledu nad dětmi, aby se nestala nějaká nepříjemnost.

V dalších programech bych zvolila vyjasnění rolí všech účastníků a zdůraznila učitel, že ho nelze z programu vyloučit ani se spokojit s tím, že bude pouze přítomen. Představuje totiž pro žáky nezbytnou oporu a jistotu známého, což platí nejen pro mladší žáky prvních a druhých tříd. Úkolem učitele by také mělo být propojení poznatků, získaných ve vzdělávacím programu, s aktivitami ve škole. I přes to, že průvodci jsou velmi schopni a práci s dětmi si užívají, učitel by pomohl svou aktivitou při vzdělávacím programem k odbourání jistých komunikačních bariér, které jsou při setkání s novým organizátorem naprosto přirozené.

Některé z učitelek cítily tuto potřebu a klady zní vycházející přirozeně, pomáhaly průvodci s organizací dětí a v pravou chvíli ustupovaly do pozadí a stávaly se pozorovatelkami, což jim přinášelo nové nápady, jak s žáky pracovat v dalších hodinách. Všechny učitelky svorně obdivovaly osobnost průvodce a jeho způsob práce s celou třídou i v individuálním přístupu k dítěti.

Dle mého názoru je jednou z výhod vzdělávání, uskutečňovaných mimo školní budovu, setkání a přítomnost experta, s nimiž děti vstupují do živého kontaktu. Ten má ovšem velmi těžkou roli, kterou na sebe bere, protože nejen že je v danou chvíli oním expertem, ale vstupuje do role učitele, který děti směřuje k dosažení cílů, ač nezná jejich jména, jejich vlastnosti a schopnosti. Vybírala jsem proto metody učení, kde průvodce po zadání úkolu odstupuje do pozadí akce a je spíše jejím pozorovatelem.

—  >íxc*C¹ ě-ěctoOtCcAy' ,
A-/ * ěĈ^č
O

deberitof - oviskef
a pod'mleld mde'lehd
a autont'che
mohel d'zav
75

— r Alonii ohlo
5'2 pojale'lo
o'p'ombed
a pod'mleld
a pod'mleld

S otázkami, týkajícími se občanských klíčových kompetencí, jsem v převážné většině, narazila na neznalost učitelů jednotlivých dílčích částí občanské kompetence, takže na tyto otázky jsem těžce hledala odpověď. Vina byla na jednu stranu v neseznání vyučujících s obsahem a cíli, oborovými i kompetenčními, tudíž nemohly sledovat rozvoj vybrané kompetence podrobněji během programu, ani její hodnotit její rozvoj s odstupem času. Na druhou stranu, jak jsem uvedla výše, většina učitelů ani neměla zájem o podobný materiál.

Druhou příčinu vidím v tom, že žádná škola, ze zkoumaného vzorku, nebyla z hlavního města, kde je mnoho fakultních škol a jejich učitelé se denně setkávají se studenty a pedagogy vysokých škol a řeší otázky spojené s obsahem, metodami, ale také otázky týkající se klíčových kompetencí. Také mají větší příležitost k využití pražské nabídky kurzů, které vedou kvalifikovaní metodici a na svých kurzech tuto otázku také řeší. Jiný pohled je na to, jak dalece tyto nabídky využívají a přispívají tak k osobnímu rozvoji. V porovnání s Prahou je na menších městech či vesnicích značně omezená a pedagogové často zůstávají odtrženi od pedagogiky, jako vědního oboru a nesledují progresivní metody práce s dětmi. Je to pouze spekulace, ale opravdu mě překvapila povrchnost znalosti klíčových kompetencí. Proto jsem těžiště svého výzkumu vložila do pozorování tříd v průběhu vzdělávacích programů a výsledně byla tato část výzkumu, pro sledování vybraných klíčových kompetencí, přínosnější.

Žádná z učitelek výrazně neodmítla nabídku hlubší spolupráci se zámek, ale zároveň oponovaly drahým vstupným, příliš složitou organizací a starostmi navíc s autobusovými dopravci, dětmi u lékaře, jednostranností poznání, obavami z konfliktu se zlobivými žáky apod. Při rozhovorech mi bylo jasné, že pokud chci tvořit hlubší vztah mezi školou a zámek, půjde to buď se školou ze stejné vesnice, kde není třeba autobusu, a nebo s ostatními, ale za přispění finančního grantu ministerstva školství. Pro zámek není školní skupina také levnou položkou ve finanční politice areálu. Je třeba, aby měly děti pro práci vytopené a dostatečně osvětlené zámecké místnosti, aby se jim věnoval kvalifikovaný personál aj. Tyto

výdaje nepokryje cena programu, která je pro děti co nejnižší, aby příliš nezatěžovala rozpočet jejich rodin. Na druhou stranu si zámek nemůže dovolit finančně dotovat školní skupiny. A stejně, jako končí v koši ideály o vybavených knihovnách v každé třídě, rychlých počítačích a měkkých kobercích, stejně tak bude velice těžké sehnat finance pro rozvoj hlubší spolupráce školy a kulturně - historické instituce.

III. ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE

V závěru diplomové práce bych se chtěla věnovat cílům, vytyčeným v teoretické i výzkumné části diplomové práce. Zda jsem dosáhla jejich úplného, nebo alespoň částečného splnění a jakým způsobem ovlivnila teoretická část obsah a cíle části výzkumné.

Vzdělávací systémy se snaží vycházet z poznání dětských potřeb i přirozených přání. Jejich nedílnou součástí je, mimo jiné, i projektová metoda, která staví na schopnosti kooperace mezi žáky a na systematickém pěstování nejrozmanitějších dovedností. V teoretické části jsem pochopila její principy a také se hlouběji seznámila s integrací učiva tak, abych jí mohla v projektové výuce využít. Prozkoumala jsem i další z inovativních programů, jako třeba ITV, která mě natolik oslovila, že po dlouhém uvažování, kam se ztratila „projektovost“ ze vzdělávacích programů na zámku, jsem došla k závěru, že se v průběhu jejich vzniku přetvořila na Integrovanou tématickou výuku, která sice nemá od projektového vyučování tak daleko, ale jedna podstatná věc tyto dva programy dělí. V projektové metodě přichází samo dítě s nápadem, čemu by se chtělo v projektu věnovat. Tento rys ITV postrádá a stejně tak ho postrádají výukové programy na zámku Loučeň. Až budu tvořit další programy pro zámek Loučeň chtěla bych se hlouběji věnovat tomu, jak do nich prvek projektu opět vrátit. V následujících odstavcích se budu věnovat shrnutí výzkumné části.

Základem, pro vytvoření programů, bylo dokonalé zmapování prostředí a nalezení ohniska vzdělávacího potenciálu. V kapitole „Zámek, jako místo vzdělávání" jsem našla odpovědi a určitou míru jistoty, že nejde o scestný nápad, ale škola i zámek k sobě mají skutečně blíže, než bylo na první pohled zřejmé. Stejně tak v kapitole „Charakter prostorů zámku a přilehlého parku" jsem došla k závěru, že při volbě vzdělávací oblastí, obsahu a konkrétního učiva, mohu vycházet prakticky ze všeho a za využití získaných znalostí o integraci, jsem mohla stavět výukové programy na libovolném tématu.

Zvolila jsem zprvu tři témata, která jsou pro zámek o něco „více" než ta ostatní. Rod Thum Taxisů byl u zrodu pošty a byl majitelem monopolu na poštovní služby. Pošta se tedy stala jedním z nosných témat s tím, že se může ubírat různými směry od psaní dopisů a upevňování si znalostí o adrese pro menší děti, až po vývoj pošty od Starověku do současnosti, pro ročníky vyšší. Druhé téma se rozvinulo z překrásné knihovny, plné starých knih. Je to téma pohádky a pro starší děti pak bájí a pověstí v návaznosti na zámecké labyrinty v parku. Nebyly by to programy na zámku, kdyby se alespoň jeden nevěnoval životu v minulosti a zámecké etiketě.

Poté, co jsme zaznamenali první poptávku a já byla svědkem dětského „zapálení" pro věc, jejich aktivního poznávání v zámku, přišlo mi líto, že jejich snažení a bystré nápady nejsou nijak prospěšné. Dala jsem se tedy do tvorby posledního programu, který by měl přinést dětem pocit prospěšnosti a zámku či zámeckému parku nové pohledy na jeho správu. Vzešel tedy ještě poslední program, kde se žáci věnují konkrétnímu úkolu v zámeckém parku, a tedy, udržet jeho ekosystém v rovnováze a podílet se na plánování úpravy parku před zimou (v létě, na podzim). Žáci tedy musejí nejen zjistit, co v parku roste, ale také se zajímat o to, jak o zeleň pečovat a pokusit sestavit návrh k udržení jeho rovnováhy, aby stromy, zvířata v parku, ale i návštěvníci žili v symbióze.

A čtvrtým programem to nekončí. Neustále vidím před sebou žáky, kteří zkoumají první toustovač svého druhu, ručně vyřezávaný vějíř ze slonoviny, jak

usedají do dřevěných lavic s kalamářem a představují si, jak by to vypadalo, kdyby oni žili na zámku. I kdyby měly programy sloužit jako vzdělávací výlet a nedošlo k hlubší spolupráci mezi školou a zámkem, myslím si, že je toto prostředí pro děti přínosné. Probouzí v nich vzpomínky na minulost, vybízí je kohlídnutí se zpět do minulosti a detailněji ji prozkoumat, najít si do ní svou cestu a tím se naučit jí respektovat, obdivovat a uctívat. A to je jedním z hlavních cílů občanských kompetencí. Abychom získali vztah k historickému dědictví naší země, pečovali o něj a předávali ho nepoškozené dalším generacím.

IV. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BELZ, H. SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BRABCOVÁ, A. (ed.). *Brána muzea otevřená*. Velké poříčí: JUKO 2003. ISBN 80-86213-28-5.

COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

DEWEY, J. *Škola a společnost*. Praha, 1904.

HRACHOVCOVÁ, M. HORSKÁ, V. ZOUHAR, J. *Pomoc školám s implementací RVP a ŠVP*. Olomouc: A a M Publishing, 2007. ISBN 978-80-903654-8-3.

CHLUP, O. *Pedagogická encyklopedie Díl 2*. Praha: Novina, 1939.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*, Praha: PedF UK, 2001. ISBN 80-246-0192-3.

KAŠOVÁ, J. a kol. *Škola trochu jinak: Projektové vyučování v teorii a praxi*. Kroměříž, IUVENTA, 1995.

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: SPIRÁLA, 1995. ISBN 80-901873-0-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: PedF MU, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

KUBÍNOVÁ, M. *Projekty ve vyučování matematice, cesta k tvořivosti a samostatnosti*. Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-088-9

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

PETRÁČKOVÁ, V., Kraus, J. za kolektiv. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0607-9.

PODROUŽEK, L.: *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-157-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-252-1.

PŘÍHODA, V. *Reformně hládiská v didaktice*. Bratislava : Pocisk, 1934.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SPILKOVÁ, V. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha : PedF UK, 1996. ISBN 80-86039-00-5.

SPOUSTA, V. *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno: MU, 1997.

TOMKOVÁ, A. *Program čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: PedF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

VALENTA, J. a kol. *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

VRÁNA, S. *Učebné metody*. Brno, 1938.

VYSKOČILOVÁ, H. (ed.) a kol. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-47-1.

ŽANTA, R. *Projektová metoda*. Praha: Dědictví Komenského, 1934.

Zdroje z webových serverů

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, Praha: 2001. Dostupný z www: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/Bilakniha.pdf>>

Standard základního vzdělávání [online] Praha:1995, cit 2009-02-25. Dostupný z www: <http://www.msmt.cz/files/HTM/Standard_ZV.htm>

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. Dostupné na WWW.: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>

V. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1	Novinový článek
Příloha č. 2	Nabídka programů v síti Internet
Příloha č. 3	Nabídka programů v síti Internet
Příloha č. 4	Nabídka programů v síti Internet
Příloha č. 5	Nabídka programů v síti Internet
Příloha č. 6	Nabídka programů v síti Internet

NYMBURSKO

Děti bude učit komoří

Pracovníci zámku v Loučeni připravili speciální programy pro mateřské a základní školy

Jakovfctt

*dostavbu školy
lokončime včas*

i
I
codMo
Pajkrtořová
soroatka Sadské

Dokončujeme dostavbu základní školy. Stavební finna dodělala vnější omítky, je sveden plyn. Nyní se pokládají dlažby a obklady v sociálním zafi-
«4. V příštích dnech se začne * po-
cládání podlahových krytin v jed-
notlivých třídách. Třídová škola
je docela palubovky. Doitavbaje
bezbariérová, rampou je »pojena a
historickou budovou lkalý. Zatím
se čerpají peníze z osmáctimilio-
nového státního příspěvku. Zastupi-
telstvo Sadské schválilo úvěr na do-
končení přístavby. Bude nutné také
doplnit chybějící izolace v celé bu-
dově, která byla nekvalitní postave-
na v osmdesátých letech. Celková
hodnota těchto prací ještě není vy-
číslena. Plánovaný termín dokonče-
ní otavby vlak bude dodržen a »ko-
la bude slavnostně otevřena ve Čtvr-
tek 30. října. Lidé si budou moci ob-
jekt prohlédnout v rámci dne otevře-
ných dveří.

FMIM-111

LIBICE NAD CIDLINOU
**DMI «1 mohou
hrát na hřbitu**

Na části bývalého fotbalového hřiš-

LoučeA - Tři hodiny mohou strávit
děti z mateřských a základních iko-
výukou v zámekém areálu. A učite-
le jim bude dělat pedagog stylizova-
ný do historické posuvy. Takový zá-
žitek připravili pro školáky na zá-
mku LoučeA na Nymburku.

„Vše se snažíme předávat dobro-
družnou formou, aby si mladi vů-
bec neuvědomovali, že jsou někým
poučováni,“ říká manažer zámku
Jiří Senohrábek.

Děti se mohou zúčastnit čtyř vý-
kových programů, které využívají
prostedí zámku a okolního parku.
Zatím největší zájem je o program
Stromy vyprávějí, během něhož si
žáci osvoji znalosti o životě dřevin.

naučí se rozeznávat listy a plody
stromů. Program s názvem Když
světem jeltě nekřžovaly e-mailly se
vrači do poštovní historie. Děti se
také učí psát dopisy a seznamují se
se způsoby poštovní komunikace.

„Třetí projekt má trochu zasněný
název - jmenuje se Mít tak hostinu
na zámku...“ uvádí Senohrábek.
Tím děti provede komorník, který je
naučí etiketě a zásadám stolování.

Poslední projekt je zaměřen pfe-
devším na mladší školní ročníky.
Pod názvem Minotaurus a ti druzi se
skrývá exkurze do světa mytických
a pohádkových postav.

Výuka na zámku naplno začne v
říjnu. Už nyní projevila o toto zpest-

ření zájem řada škol. Mezi nimi je i
Základní škola Letců R. A. F. v
Nymburku. Je to přesně to, po čem
se ve školství volá, aby to nebyl* jen

„Informa«« předávám»

aby «1 dětj ani naučedomily,
ža jsou poučovány.»

teorie a biflování. Děti se nejen něco
naucí, ale mohou si to i vyzkoušet,“
říká ředitel školy Jiří Cabmooh.

Podobný názor má i ředitelka Ma-
sarykovy základní školy v Bohni-

cích, která se s dětmi také chystá na-
vštívit loučetský zámek. „Takový
program v krásném prostředí může
žáky obohatit, může jim rozvíjet fan-
tazii, je to něco, co ještě nezažili,“
říká Dagmar Bednářová.

Děti se budou moci pohybovat v
zámekém parku, ale i v samotném
zámku.

„Náš areál spojuje historii, příro-
du, kulturu a navíc tu máme krásné
labyrinty. Je to ideální kombinace,
kterou by byla škoda nevyužít pro
i podobnou věc. Chceme školám na-
bidnout něco netradičního,“ pozna-
! menává jeden z průvodců progra-
mem Vratislav Zákoutský.

Všechny projekty jsou připrave-

ny ve třech různých úrovních nároč-
nosti - pro mateřské školy a pro
žáky nižších a vyšších ročníků zá-
kladních škol, takže se na ně dá na-
vazovat.

„Nejde o jeden pevně stanovený
program, liší se přístupem. Pro ma-
teřské školy je výuka dělána spíše
hravou formou, klasické výuky je
málo. Pro starší děti jde spíše o
rozvoj dovedností, samostatné vy-
hledávání informací a podobně. I
pro osmáky je zajímavější výuka v
přírodě, jde o takové spojení při-
jemného s užitečným.“ dodává
Vratislav Zákoutský.

ALENA KOKOSOVÁ
s vyulitím CTK

KŮŇ 2008

Výstava představila různá plemena

Lysá nad Labem (čej) - Meziná-
rodní výstava koní a všeho, co k
nim patří. KŮA 2008 se konala od
pátku do neděle na Výstavišti v
Lysé nad Labem. Kromě toho se
tam uskutečnil i první ročník me-
zinárodního veletrhu Turistika na
koně.

K vrcholům přehlídky patřila
prezentace koní z Národního
hřebčína v Kladrubech nad La-

Ocenění za přínos dostihové-
VIM* uděluje redakce



.0"



http://www.zamekloucen.cz/skolni-programy-projektove-vyucovani-na-zamku

Kdy na Loučeň
Zámek
Labýrintarium a park
Zámecké ubytování
Zámecká gastronomie
Aktivity pro volný čas
Kalendář akcí
Napsali o nás
Kontakt a příjezd
Kam od nás

CZ
EN
DE
RU



svatby na zámku romantické pobyty firemní kongresy školní programy

Zde se nacházíte: [úvodní](#) / [školní programy](#) / projektové vyučování na zámku Loučeň

Projektové vyučování na zámku Loučeň

... jen hodinu cesty od Prahy

Nabídka výukových balíčků na míru projektovým osnovám ministerstva školství...

Za branami barokního zámku Loučeň, vzdáleného necelou hodinu cest) od Prahy směrem na východ, čeká na Vaše žáky nezapomenutelný den plný poznání a praktických zkušeností. Naše nabídka celkem čtyř výukových programů, z nichž si vybere i ten nejnáročnější pedagog, je koncipována v duchu Komenského hesla „škola hrou“ 3 využívá prvků projektového vyučování, metod programu RWCT, činnostního učení, globální metody aj.

Programy jsou přizpůsobeny věku účastníků (stejně téma je připraveno v různých stupních náročnosti, v souladu s učivem konkrétních ročníkových úrovní) a jejich charakter respektuje schopnosti a již nabyté znalosti dětí.

Přednosti našich programů:

- Jsou cílené, promyšlené a přesně organizované

Dědečekův příběh a šachy

Done tf Internet

Kdy na Loučeň

Zámek

Labyrinty a park

Zámecké ubytování

Zámecká gastronomie

Aktivity pro volný čas

Kalendář akcí

Napíši o nás

Kontakt a příjezd

Kam od nás

CZ

EN

DE

RU

svatby na zámku

romantické pobyty

firmy kongresy

školní programy

projektové vyučování na zámku Loučeň

projekt 1 - mít tak hostinu na zámku!

projekt 2 - Když světem ještě nekřižovaly e-maily

projekt 3 - Minotaurus a ti druzí

projekt 4 - Stromy vyprávějí

Zde se nacházíte: [úvodní](#) [školní programy](#) [projekt 1 - mít tak hostinu na zámku!](#)

Projekt 1 - Mít tak hostinu na zámku!

Historie stolování, etiketa...

Délka: 180 min

Cena:
Skupiny do 20 dětí: 2 600,- Kč + skig>bi,i
Skupiny nad 20 dětí: 130,- Kč / osoba

Cena obsahuje kompletní program a pedagogické vedení.
Možnost oběda či jiného typu občerstvení za příplatek.

Cíl projektu:
Žák dovede popsat život v minulosti na zámku a konfrontovat způsoby stolování a složení jídla v minulosti a současnosti.

Učivo:
- Orientace v čase a časový řád
- Současnost a minulost v našem životě
- Zdravá výživa

Popis projektu:

Kdy na Loučeň

Zámek

Labyrintům a park

Zámecké ubytování

Zámecká gastronomie

Aktivty pro volný čas

Kalendář akcí

Napsali o nás

Kontakt a příjezd

Kam od nás

CZ

EN

DE

RU

svatby na zámku

romantické pobyty

třemní kongresy

školní programy

projektové vyučování na zámku Loučeň

projekt 1 - mít tak hostinu na zámku!

projekt 2 - Když světem ještě nekřížovaly e-maily

projekt 3 - Minotaurus a ti druzí

projekt 4 - Stromy vyprávějí

Zde se nacházíte: [úvodní](#) [školní programy](#) [projekt 3 - minotaurus a ti druzí](#)

Projekt 3 - Minotaurus a ti druzí

Pohádky, báje a pověsti nejen o strážci nejslavnějšího labyrintu světa

Délka: 180 min

Cena:
Skupiny do 20 dětí: 2000,- Kč 1 skupino
Skupiny nad 20 dětí 100,- Kč ! osolí,i

Cena obsahuje kompletní program a pedagogické vedení.
Možnost oběda či jiného typu občerstvení za příplatek.

Cíl projektu
Žák si upevňuje poznatky o základních literárních pojmech pohádka, báje a pověst, seznamuje se a tvořivě pracuje s neznámým textem.

Učivo:

- Současnost a minulostv našem životě
- Proměny způsobu života, bydlení, předměty denní potřeby
- Praktické naslouchání
- V/pravování na základě obrazového materiálu
- Tvořivá činnost s literárním textem

Opisování charakteru: dětských literárních žánrů



svatby na zámku

romantické pobyty

firemini kongresy

školační programy

Zde se nacházíte: úvodní školní programy projekt 4 - stromy vyprávějí

projektové vyučování
na rámcu Loučů

projekt 1 - mýtak hostinu
na zámku!

projekt 2 - Když světem ještě
nekrčovaly e-mail*y

projekt 3 - Minotaurus
a ti Gruzi

projekt 4 - Stromy vyprávějí

Projekt 4 - Stromy vyprávějí

Park a les, jeho flóra a fauna, dobrodružství na dendrologické stezce

Délka: 180 min

Cena:

Skupiny do 20 dětí: 2000,- Kč • skupina

Skupiny nad 20 dětí 100.- Kč / osoba

Cena obsahuje kompletní program a pedagogické vedení.

Možnost oběda či jiného typu občerstvení za příplatek.

Cil projekta

Žák dovede poznat stromy v zámeckém parku, uvědomuje si jejich funkci v ekosystému.

Učivo:

- Rovnováha v přírodě

- Ohleduplné chování k přírodě a její ochrana

Popis pí ojektic

Děti vlastním pozorováním poznávají znaky stromů, porovnávají je a své poznatky zapisují do záznamových tabulek a dále s nimi pracují. Společně s panem nadlesním určují rozdíly mezi